

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INFORME DEL
TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA**

EL MAESTRO RURAL “AHÍ”

*Hacia la reconstrucción del quehacer docente
en zonas rurales.*

Tesista: Alicia Eugenia Olmos

Directora: Lic. Silvia Ávila

Febrero 1997

INDICE

INTRODUCCIÓN <i>Ser maestra, no es lo mismo que ser la señorita María.</i>	6
CAPÍTULO I: PROBLEMA <i>El planteo del problema: una construcción permanente en la realización de la investigación</i>	7
CAPÍTULO II: ESTRATEGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: ANÁLISIS <i>Entre la Reconstrucción de Prácticas y Percepciones y la Construcción Teórica.</i> Decisiones Estratégicas	9
1. Las Observaciones	10
2. Las Entrevistas	11
3. El Análisis	
CAPÍTULO III: CONTEXTOS <i>Particularizando la Diversidad.</i>	14
A) Características del departamento Cruz del Eje. 1. Los habitantes del departamento.	
2. La economía de la región.	15
B) La zona rural del departamento Cruz del Eje. Las comunidades en las que se desarrolló el trabajo	16
C) El Sector Educativo de la zona 1. Breve Historia de las Instituciones Escolares	20
2. La Cotidianeidad de las escuelas	21
CAPÍTULO IV: LOS MAESTROS <i>Historias, Anécdotas, Lugares: Personas.</i>	24
A) La Diversidad: sujetos y trayectorias. 1. Origen Social	
2. Los Estudios	26
3. Las Trayectorias Docentes	29
B) La tensión entre sujeto y comunidad: la relación con la trama social local. 1. Las Reuniones: Una mezcla de carbonada, lectoescritura, venta de tomates y problemas familiares.	42
2. La Convivencia con el Personal Auxiliar y del PAICOR: Compañerismo e Información.	43
3. La Convivencia con el Personal Auxiliar y del PAICOR: Compañerismo e Información.	51
C) Las Escuelas 1. Escuela Rafael Nuñez de El Tropiezo	61
2. Escuela Enrique Arrieta de Las Piedritas	62
3. Escuela Domingo Faustino Sarmiento de Los Chañaritos	64
3. Escuela Domingo Faustino Sarmiento de Los Chañaritos	68
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES MAESTROS GOLONDRINAS	75
BIBLIOGRAFÍA	80
ANEXOS	84
1 - Cuadros Nº 1: Instituciones Educativas. Plantel Docente. Año 1994. Nº 2: Destinos del uso de la tierra. Dpto. Cruz del Eje. Censo 1991. Nº 3: Partidos Políticos, afiliados por localidad. 1993. Nº 4: Origen Social de los Docentes Estudiados. Nº 5: Estudios Secundarios de los Docentes Estudiados. Institución a la que asistieron. Nº 6: Estudios Terciarios de los Docentes Estudiados. Institución a la que asistieron. Nº 7: Personal Auxiliar y del PAICOR por Institución. Año 1994.	
2 - Observaciones Registro Nº 19: Las Piedritas, Día con las Cocineras. 18/11/94	
3 - Entrevistas Registro Nº 58: MT, exmaestra de Las Piedritas. Cruz del Eje. 24/1/96. Índice de Registros	
4 - Mapas Nº 1: Provincia de Córdoba. Nº 2: Departamento Cruz del Eje. Localidades estudiadas. Nº 3: El paso por otras escuelas. Localidades en las que trabajaron los docentes estudiados.	

Agradecer a quienes hicieron todo lo posible para mostrar un mundo oculto
que puede aparecer ante cualquier mirada como obvio,
impulsa a recordar la confiada autorización de la Señora Supervisora
de la Región Séptima,
a los Docentes que abrieron las escuelas y sus casas,
a las Cocineras que dieron albergue a las horas de observaciones y charlas,
a los Vecinos que prestaron sulkys o caballos para el transporte,
a la Profesora que escuchó largas horas de historias y cuestionamientos
y a otros, que desde la compañía silenciosa, apuntalaron la labor.

Es posible que si Usted está leyendo este escrito, no haya tenido que recurrir a los servicios educativos en escuelas ubicadas en comunidades rurales. Es posible que Usted tenga estudios de nivel superior, entonces nunca asistió a una escuela rural a aprender lectura, escritura y cálculo, ni la ciencia que hoy lo ocupa.

Por eso considero necesario hacerle saber que cuando lo lea, más de una vez creará estar leyendo una narración antes que una investigación de campo.

La cuestión es que a veces hace falta relevar de esta forma los acontecimientos de instituciones aparentemente familiares con el objetivo de develar lo obvio.

Aunque también es posible que Usted haya vivido horas en este tipo de escuelas. Entonces, no hace falta decirle más.

Alicia Olmos
Córdoba, 2007

INTRODUCCIÓN

Ser maestra,

no es lo mismo que ser la señorita María.

El Trabajo de Tesis de Licenciatura que se expone a continuación pretende hacer ingresar al lector en un mundo concreto de significados, a veces presupuestos, planteando como centro de la reflexión al sujeto docente. Introducirlos en este trabajo representa reconocer que este informe es *un modo* de consignar un largo proceso de aprendizaje sobre la práctica de la investigación en la que se fue engarzando, pieza por pieza, una forma de hacer con un objeto de estudio; es decir, un tejido urdido desde una mirada socioantropológica sobre el quehacer del maestro que trabaja en escuelas ubicadas en poblaciones rurales.

En el transcurso de la Carrera de Ciencias de la Educación, los maestros fueron un punto a considerar e indagar que se transparentaba permanentemente en las dudas y certezas constitutivas de las lecturas de textos y de la lectura de las prácticas de todos los días, compartidas con docentes. Desde las políticas educativas, por ejemplo, el maestro aparece como una categoría tratada homogéneamente. En las escuelas, cotidianamente cada maestro es una familia, una escuela, un hombre, una mujer, un político, un predicador, una enfermera, un cartero, un transportista, y según lo que les requiera las poblaciones donde se inserta la institución. El punto en que se centró la mirada que dio origen a este trabajo fue advertir el debate perseverante y arraigado entre el entender a los otros y hacerse entender por los otros, respecto a las más variadas cuestiones, en un espacio donde “el saber” es lo que lo identifica, lo diferencia y por lo que lo aprecian, debate que a veces se resuelve en un actuar como uno más de los otros.

El trabajo de campo se realizó con catorce maestros, quienes componen parte de los planteles docentes de nivel inicial y primario, y el personal auxiliar y del P.A.I.COR que se desempeñan en tres escuelas rurales de las comunidades de El Tropezio, El Simbolar y Los Chañaritos en el departamento Cruz del Eje. Es relevante señalar que en el marco de un trabajo de investigación, el vínculo con maestros enseña aquello de saber manejarse en un mundo donde los sujetos estudiados pueden menearse con disimulo entre lo que quieren conocer y dejar conocer.

Este escrito pretende dar cuenta de esta experiencia. Al mismo tiempo, permite responder una serie de preguntas que me surgieron durante la carrera, aunque abre otras preguntas para continuar con el estudio de esta problemática.

El mismo busca, desde las prácticas diarias, mostrar y reconstruir la diversidad de sujetos que encarnan esa categoría socialmente estigmatizada: *el maestro*. En segundo lugar, hablar de *las escuelas* que ellos construyen al actualizar los significados de las experiencias vividas a lo largo de sus trayectorias como estudiantes y como docentes en distintos contextos sociohistóricos. Por último, hablar de las tramas sociales que estos sujetos, junto a otros con diferentes trayectorias, elaboran en las instituciones particulares en las que interactúan en localidades puntuales.

En el primer capítulo, se reconstruye el problema de investigación modelado desde la cotidianeidad del trabajo de campo y que fue pautando los pasos siguientes. En el segundo capítulo se replantean las propuestas y se analiza las acciones que se pensaron y las que se concretaron en el transcurso de la búsqueda, la sistematización y el análisis de la información simultáneo, desde las decisiones tomadas para llevar a cabo esta tarea. El tercer capítulo describe el contexto local que enmarca a las prácticas de los docentes y las instituciones donde se desempeñan. En el cuarto capítulo, el punto central es recuperar al docente como un sujeto con un origen social definido por distintas circunstancias, las que marcan su trayectoria. A partir de esta indagación, en el capítulo siguiente se plantea cómo resignifican cada instancia importante de sus vidas en las actualizaciones que tienen lugar en las prácticas constitutivas de la trama de relaciones, las cuales dan vida a cada una de las escuelas, en las distintas comunidades. Para finalizar, las conclusiones que se han podido extraer como planteos propios de este recorrido teórico y empírico, en el campo de estudio seleccionado.

CAPÍTULO I

PROBLEMA

El planteo del problema: una construcción permanente en la realización de la investigación.

Suele escucharse, entre otras afirmaciones, que “se es maestro por vocación”. También suele decirse que son personas especiales, que los maestros se quedan a trabajar en escuelas del campo por ciertas aptitudes. Una vez transcurrido un período de su vida en una escuela rural, seguramente ni él ni los otros podrán pasar por alto esa experiencia. Es que en la cotidianeidad de las escuelas, un docente con “historias del campo” suele ser individualizado de forma notable, reconocido entre otros docentes.

El discurso de presentación infranqueable es “...ha sido maestra o maestro rural en...”. Es una representación modelada por una imagen más o menos conocida: docentes solos, lejos, sin atención médica, ni pedagógica; que carecen de infraestructura; que luchan por conseguir una Bandera de Ceremonias mientras enseñan en un aula al grupo de la izquierda “bra-bre-bri-bro-bru” y la lectura de “Pamela” (que habla del sonido de la Primavera de Vivaldi¹), y al grupo de la derecha la suma y la resta; que al fondo del aula revisan a otros alumnos las mochilas y la ropa porque desapareció una lapicera; que dan la receta de la tarta de acelga a la cocinera que nunca la hizo antes y porque la vecina no sabe hacerla tampoco; que buscan el monedero para pagarle al transportista que la traslada todos los días a su casa, en la ciudad... Un acorde disonante de prácticas que permanece en las representaciones de muchos.

Pero los acordes no son estáticos como pueden serlo (al menos en apariencia) las imágenes. El sonido es vibración, movimiento ondulante que mantiene ciertas regularidades, las cuales dependen en gran parte de la acústica del lugar. Algo similar sucede con el maestro rural. Por una parte, es una representación que casi no varía en la clasificación del sentido común, de la burocracia internalizada que nos perfila una imagen estática, descontextuando al sujeto que se hace docente de él mismo. Por otra parte, es un sujeto activo constructor de su lugar, de su historia y de su hacer cotidiano, puesta en juego del sujeto que es desde una trayectoria, en un contexto particular.

El motivo de hacer este trabajo fue la idea de abrir el guardapolvo para encontrar al sujeto en construcción permanente, para desmitificar que el guardapolvo resguarda sólo vocación, sólo necesidad, para entender la problemática concreta del maestro que se está haciendo a cada momento, en cada lugar. Al inicio del mismo, la pregunta fue: *¿cómo se construye el lugar del docente rural?*

Para recuperarlo como sujeto, operando activamente en la conformación de su ser maestro, en acción y pensamiento, se hizo necesario recuperar la escuela y la comunidad en donde toma vida, de darle realidad a dicha conformación y para acercar un marco de interpretación del cómo se configura el sujeto en un maestro rural. Es decir, cómo el maestro rural se hace ahí, en el entrecruzamiento de sentidos aportados tanto por el contexto comunitario, el institucional y su propia historia en tanto sujeto.

Pero ese hacer de los maestros, en tanto construcción, no es un *lugar en*, ajeno o diferente al sujeto mismo. En el sentido abordado, es el sujeto mismo que se constituye ahí, habiendo penetrado y habiendo sido penetrado por situaciones particulares y propias de distintos espacios y épocas. Entonces, si bien es un lugar simbólico, también es relevante socialmente rescatar lo vívido del mismo, su dependencia inexorable de la construcción diaria y concreta, del involucrarse con todo en esa confección.

Las preguntas fueron surgiendo en relación a los tópicos importantes sobre los cuales se perfila esta investigación:

- En función del sujeto particular: *¿Quién es ese sujeto? ¿Cuál es su origen social? ¿Cuáles y cómo fueron sus estudios?*
- Según su trayectoria como docente: *¿Cómo se va haciendo maestro rural? ¿Qué pone en juego como sujeto histórico en la concreción de ser maestro en distintas ocasiones? ¿Cómo fue maestro ahí?*

¹ Es común que en las escuelas rurales se encuentren libros de textos que han sido donados por distintas entidades o personas. Estos libros, en general, no tienen relación con el contexto próximo en el que se desenvuelven tanto los alumnos como los docentes mismos. No obstante son bien recibidos por los maestros ya que les sirven para enseñar a leer.

- En tanto maestro ahora y en ese contexto en el que se encuentra: ¿Cómo se redefine? ¿Qué llega a configurar? ¿Por qué es reconocido como ese maestro? ¿Cómo es maestro *ahí*?

Es decir, la pregunta inicial (“¿cómo se construye el lugar el docente rural?”) se fue desgajando en una serie de preguntas, en relación a conceptos importantes². Los primeros conceptos a leer, tanto en bibliografía como en las observaciones y charlas casuales, fueron los de *práctica, representación, trayectoria, escuela y comunidad*. Las *prácticas* de los maestros pueden ser inventariadas sin llegar a ver a uno de ellos trabajando. Pero así, quedan vaciadas de sus contenidos más prácticos, en tanto acciones efectivamente llevadas a cabo. Operando con los conceptos desde los elementos que la realidad alcanza, las *prácticas* se entienden y se observan como un haz de acciones posibles, seleccionadas de forma no premeditada de acuerdo a las condiciones de constitución histórica de cada sujeto en particular, es decir en función de su *trayectoria*, y de las condiciones que le proponen actualizarlas, en situaciones puntuales y según los intereses puestos en juego en las mismas, es decir, en campos sociales específicos³. Las *prácticas*, nunca se dan en un vacío social. En general refieren a acciones propuestas por otros sujetos, con trayectorias distintas, lo cual produciría un entrecruzamiento de manifestaciones de lo que entienden, creen y saben. Es decir, un entrecruzamiento de las *representaciones* que cada uno de ellos posee sobre dichas situaciones.

Las *escuelas* son ámbitos sociales específicos y singulares, donde cada sujeto interactúa con otros según ciertos acuerdos más o menos implícitos y relacionados al sentido común de la vida comunitaria y de la vida institucional, que se corporiza a partir de prescripciones y de usos cotidianos de las mismas, más o menos fieles a estas normas. La vida comunitaria se filtra en la institucional, por una parte, a través de los otros núcleos de significados que constituyen la vida de los sujetos no sólo como docentes; por otra parte, a través de las experiencias que el medio próximo a la escuela, la *comunidad*, le propone en tanto coerciones estructurales y/o intervenciones de sujetos que pertenecen a ellas: el personal auxiliar, del P.A.I.COR y los alumnos, por otra parte.

Descifrar la constitución de un lugar virtual⁴ denominado *el lugar del maestro rural*, tiene muchas cosas en común si se toma en el sentido de un sitio/momento por el que indefectiblemente todos los sujetos que se insertan en las filas de la docencia rural tienen que atravesar; una matriz común de experiencias, de ofertas y demandas que se le presentan en cada escuela a cada individuo: llegar al paraje y enfrentarse con lo que éste es y no con lo que creía, ingresar a una escuela, posicionarse en un cargo docente poseedor de una historia, entablar relaciones con los otros componentes del paisaje institucional (docentes, alumnos, padres)...

Planteada así, cualquier investigación propondría realizar un recorrido por lo que se le presenta al docente que recién ingresa o recordarlo desde la indagación de la historia de vida de uno o varios docentes “con historias del campo” para encontrar las mismas situaciones.

La pregunta planteada en este trabajo es *cómo sujetos particularizados, con una trayectoria singular y en contextos concretos, se hacen maestros rurales*.

Desde una posible mirada socioantropológica, ver las *prácticas* lleva a atender los significados construidos por los sujetos, las *representaciones*⁵. Esto es, la perspectiva que considera las *prácticas* pensadas como productos históricos, puesto que los sujetos sean cuales fueren son sujetos históricos, con un caudal de internalizaciones parte de ellos y que los hicieron a ellos mismos, y desde las cuáles cada uno interpreta y construye, en acción y pensamiento, su lugar con sus límites y topologías. A este *lugar del maestro*, no son ajenos las trayectorias de otros sujetos que se encuentran en distintas situaciones de inserción institucional y social.

La cuestión podría plantearse como que *a todos los sujetos* interesados en ser docentes se les estaría presentando un mismo panorama, *algo común*, con fases similares, más o menos con las mismas dificultades para todos en los últimos tiempos, en la apuesta de ingresar al gremio y a sus típicos quehaceres profesionales, por las puertas de las escuelas rurales. El problema es que los sujetos *no son absolutamente comunes*, es decir, idénticos, frecuentes o similares. Tienen vidas diferentes y por lo tanto, distintas representaciones del mundo.

² Los cuales se abordan de forma sintética a partir de varias propuestas teóricas, especialmente desde algunas socioantropológicas.

³ Bourdieu, P. “El Sentido Práctico” Madrid. Ed. Taurus. 1991.

⁴ Lugar virtual, se entiende aquí en el sentido de un espacio implícito, tácito que no es “real” efectivamente, sino que tiene la posibilidad de producir efectos, aunque no los esté produciendo en el presente.

⁵ Considero que el concepto de representaciones en si mismo, lleva a recordar que lo que la gente piensa es parte importante de la realidad, no es un mero detalle de la historia, ya que la gente opera a partir del pensamiento, más o menos consciente en las *prácticas*, más o menos confesable en las entrevistas.

Si el sujeto que se presenta como maestro en una escuela rural tiene un circuito común por el cual transitar para conquistar efectivamente su puesto de trabajo, entonces: *¿Cómo, desde una trayectoria individual y social, reconstruye, se inserta y se involucra en un lugar?*

Como todo sujeto interesado por la conquista de ciertas posiciones en el interior de los conjuntos sociales, los maestros apuestan en prácticas, las valoraciones construidas en sus distintos pasajes por circunstancias similares a la actual: *¿Qué pone en juego en esa resignificación? ¿Cuáles son los principales aspectos que actualizan los maestros al socializarse en las instituciones/comunidades?*

Estas resignificaciones que tienen lugar en las escuelas-comunidades en las que se desarrollan: *¿En qué medida tienen que ver con lo que éstas le propongan y/o demanden al maestro?*

Para abordar el problema planteado, se tuvieron en cuenta los siguientes supuestos:

1. Existe *una imagen* predominante sobre el maestro rural, la cual no permite reconocer *la diversidad* de prácticas y apreciaciones que la constituyen de forma agregada. Desde el ejercicio de la investigación hace falta interpelar a esta imagen, reconociendo ciertas prácticas desconocidas y supuestas, parte del mundo concreto, las cuales el sujeto docente incorpora o deja de lado al hacerse cargo de su trabajo.
2. Las prácticas de los docentes rurales hacen que se distinga una escuela de otra, por lo cual, las instituciones son identificadas por los docentes que en ellas desarrollan sus tareas. Así, se origina una representación muy común entre los habitantes de localidades campesinas, que plantean una relación casi indivisible entre el docente y la escuela. Esto estaría generando que se entienda al *maestro-escuela*, como una *realidad unívoca*.
3. La asociación maestro-escuela rural se da en un contexto de *soledad institucional*. Esto es, no suele haber otras instituciones formal y burocráticamente constituidas en las localidades rurales, con la fuerza histórica de la escuela, lo cual lleva al maestro y a la escuela, a solucionar una serie de demandas que en su definición institucional prescripta no tendrían cabida. De este modo ingresa a la escuela “lo social/comunitario” filtrado sólo por las costumbres históricamente permitidas y que no tienen otra forma institucional de ser atendidas.
4. Al aceptar el cargo de docente en una escuela de características rurales y todo lo “otro” que este implica, el sujeto pasa a ser parte de la *trama maestro-escuela-comunidad*, debido a que existiría un límite muy frágil entre la existencia cotidiana de la institución escuela y la comunidad.

En consecuencia, mirar al maestro, implica mirar a la escuela y a la comunidad.

El *maestro ahí* hace referencia a los sujetos que se desempeñan como docentes, específicamente en contextos rurales, estudiados desde una perspectiva histórica de cada sujeto en particular, es decir los diferentes momentos de su vida en los que va conformando un sentido, un significado, a través de prácticas y percepciones, del ser docente ahí, en cada momento, al *ahí/pasado*. Por otro lado, el *maestro ahí* se refiere al *ahí/ahora*, en cada situación singular actual, donde se juegan o actualizan aquellos *otros ahí*, dándole sentido a las prácticas actuales en las que se reconocen y se identifican o son reconocidos e identificados como maestros. En este sentido, podría decirse que *el lugar no es el de hoy y acá solamente*.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Entre la reconstrucción de prácticas y percepciones y la construcción teórica.

En este apartado se intentará dar a conocer los pasos seguidos y los conceptos utilizados, en torno a la construcción del *objeto de estudio*⁶.

En este sentido, la construcción del sujeto/objeto de estudio, el contexto en que se encuentra, es decir, el sujeto/objeto en, por y para su dinámica, la existencia vívida, práctica, justificada y puesta en juego, junto a la forma de abordarlo en su particularidad, se podría decir que conforman la intersección desde la cual se utilizan las perspectivas de la *etnografía* y la *cotidianeidad* en este trabajo. Así, el ejercicio del mismo, se fue insinuando como un ir y venir entre la reconstrucción de hechos y valoraciones y la construcción teórica, tratando de integrarlos en una misma producción y de no caer en la ficción de que *se puede saber todo de y en una realidad*, a la cual intentamos abordar con ciertos métodos de estudio, desde una formación académica y desde una historia particular⁷.

Por lo tanto, es imprescindible advertir en primer lugar que este trabajo, como cualquier otro, sólo atrapa un segmento de la realidad. Este segmento se delimita entre el planteo de la investigación y lo que efectivamente se puede hacer dentro de las posibilidades de la situación y los sujetos estudiados. Esas son las fronteras de lo que se intentará confeccionar, a través del uso de conceptos, producción de categorías de análisis, sin olvidar que por ser justamente un recorte, una confección, trata de amoldarse a las formas de lo real, sin serlo. En segundo lugar, lo aquí se expuesto es una reconstrucción⁸. Esto implica indefectiblemente un repaso por lo que se ha hecho de forma empírica, en el ejercicio de la investigación en si, donde todo lo dicho y escrito durante el proceso de la misma, aunque no se consigne en esta producción, forma parte del trabajo.

A. Decisiones Estratégicas

Lejos de ser una programación exacta de pasos a dar en el transcurso del trabajo de campo, aquí se entiende que esta tarea se realiza a partir de objetivos definidos en relación a un nudo problemático al cual se intenta acercar, documentar y analizar de una forma diferente a lo habitualmente conocido. Una batalla contra los saberes estereotipados del científico y del no científico.

En este marco, el trabajo de campo toma la forma de un recorrido que permanentemente está redireccionando los modos de ver el objeto a construir, abordar y analizar, según las informaciones a las que se vaya accediendo. Un devenir de *decisiones*, más o menos conscientes⁹, útiles como para ir sorteando los escollos típicos de las barreras que en cualquier situación social (como lo es la investigación también) desaffan a buscar *estratégicamente* el cómo, dónde y cuándo afrontarlas. Estas decisiones se podrán leer en cada paso comentado en este trabajo.

Así, se fijó al principio del trabajo al docente como *unidad de análisis*. Conociendo a muchos “docentes” a través de distintas circunstancias¹⁰, se puede tener la ilusión de que las representaciones y prácticas distintivas y constitutivas de los mismos como sujetos concretos en determinados contextos sociohistóricos aparecerán de forma clara y rápida, como si no estuvieran mezcladas, formando parte de o incluidas en las que los constituyen como

⁶ Ver Rockwell Elsie “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985)” Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. 1987.

⁷ En palabras del profesor Saltalamacchia “...no caer en la trampa de la verdad, ya que no podemos abarcar todo lo que se nos presenta...” Apuntes del Seminario Intensivo “El análisis de datos en la Investigación Cualitativa: el caso de la Historia de vida” IDES. Buenos Aires. Julio de 1996.

⁸ La reconstrucción es un proceso mediante el cual se redefine el trabajo cotidiano llevado a cabo, reconstrucción de prácticas de investigación que se constituye en una construcción teórica. Esto es porque la misma fue construida en un proceso entrañablemente antropológico, usando conceptos teóricos-metodológicos de varias tradiciones de investigación, a la vez que cada supuesto básico desde el que se partió para realizar el trabajo de campo, fue puesto a debate, sobre la mesa de las realidades particulares y contextualizadas, como el panorama que dio lugar al estudio.

⁹ Esto en el sentido que le otorgan Bourdieu, Chamboredon y Passeron cuando discuten sobre la ruptura del sentido común y la construcción del objeto de estudio, en “El oficio del Sociólogo” Siglo XXI. México. 1994. Pág. 27 a 97.

¹⁰ A lo que ya se hizo alusión en el Proyecto de Tesis.

sujetos sociales enteros y en permanente construcción, con una multiplicidad de identidades, las cuales obviamente lo constituyen también en su ser maestro singular. Las observaciones fueron perfilando al maestro en su cotidianidad, es decir, su *ahí y ahora*, distinto al que se creía encontrar: no sólo maestros de primaria, sin compañía más que la de los alumnos y de las aulas.

Por esto, se trabajó con docentes de nivel inicial y primario, de tres¹¹ escuelas rurales de tercera categoría. El total de docentes que conforman la planta permanente de estas escuelas es de quince, de los cuales se entrevistó a trece. (Ver Anexo A, Cuadro N° 1: Instituciones Educativas. Plantel Docente según denominación, cargo, grado, situación de revista, antigüedad, título y domicilio. Año 1994.) Entre estos trece docentes, se entrevistó también a quienes revestían el cargo en condición suplentes e interinos, considerándolos parte imprescindible de las escuelas rurales.

Avanzando con las observaciones se pudo constatar la importante participación del personal del comedor y de los auxiliares de servicios en las interacciones cotidianas. Esto dio lugar a la decisión de pasar jornadas sólo en las cocinas de las escuelas, lo cual a veces se continuó en almuerzos o mateadas en sus casas, con sus familias.

A partir del mes de octubre, los maestros comienzan a pensar las fiestas de fin de año como se leerá más adelante. Esto pautó la necesidad de asistir a los preparativos, los ensayos y las fiestas mismas.

Como en general todas las actividades propuestas para la investigación se desarrollaron en el ámbito escolar y de forma pública, se decidió entrevistar a los docentes en forma individual, para lo cual, cada docente propuso su domicilio particular como lugar de encuentro, algunos días después del término del período lectivo 1995.

El trabajo de campo se realizó a partir del mes de septiembre del período lectivo 1994, 1995 y principios de 1996, en el contexto de implementación de la Ley Federal de Educación N° 24195 y teniendo como marco sociohistórico los ajustes estructurales generados por la crisis económica mexicana. En este contexto, la Provincia de Córdoba se vio involucrada en una crisis económica y política, lo cual supuso conflictos con los empleados estatales (especialmente los docentes) que tuvo que asumir el gobernador electo, Dr. Ramón B. Mestre (Julio 1995-Julio 1999).

1. Las observaciones

Cuando se entra a construcciones sociales como son las instituciones educativas, hay que insertarse en un mundo con significados propios y por lo tanto, singulares. Sin pretender saber todo el *modus operandi* de una institución o de varias, la herramienta más valiosa para introducirse allí suele ser la observación.

Las observaciones de jornadas completas de las escuelas fueron mostrando una multiplicidad de lugares preconstruidos y por lo tanto, con su propia historia. Es decir, espacios que preexisten a quienes hoy los ocupan, contruidos en las tramas sociales e históricas de la escuela particular y del contexto institucional y social en que esta se enmarca, con las marcas propias de otros sujetos y de otras circunstancias. Además, esto implica que quien sea el actual ocupante trae a este mosaico de prácticas y apreciaciones que es cualquier espacio social, nuevos componentes que tienen que ver con su propia historia antigua en el sistema social y educativo, a lo que se suma también, su historia reciente, en *esa escuela*, donde se pone de manifiesto *la actualización de lo internalizado en otros momentos ahí*.

Las prácticas de sujetos individuales y las prácticas grupales, fueron los puntos claves sobre los que se estructuraron las observaciones, para reconocer y discriminar tiempos, espacios y grupos, acceder a las posibles representaciones de los docentes sobre la institución y la comunidad y perfilar ejes de la trama de relaciones y significados comunitarios e institucionales en los que el docente se hace.

Así, se presentaron innumerables puntos que no habían sido tenidos en cuenta en la formulación del proyecto de investigación y para los cuales se había previsto un espacio posible. Por ejemplo, la necesidad de tener en cuenta a los docentes suplentes¹². El no incluirlos entre los docentes estudiados sería desprestigiar parte importante de la lógica de las escuelas rurales, vistas desde sus prácticas cotidianas.

¹¹ En el Proyecto se propone el trabajo con cuatro escuelas. Las observaciones realizadas durante el año 1994 y parte de 1995, incluyeron a esta escuela también. Pero a partir de abril de este último año se incorporó a esta escuela un integrante de mi familia, lo cual dificultó el trabajo en gran medida y me hizo tomar la decisión de dejarla y continuar sólo con las otras tres.

¹² Ver Capítulo V, Los Maestros, Situación de Revista.

Las observaciones se registraron en un cuaderno de campo y se hizo uso del grabador en las oportunidades en que se daban condiciones óptimas para el uso de esta herramienta.

Se intentó presenciar instancias de interacciones con núcleos comunes, de modo que no se perdiera la semántica propia y que le daba sustento contextual. Así, se registraron jornadas entre dos y siete horas diarias, reuniones de Cooperadoras y Clubes de Madres, viajes con los docentes, recorridos por los asentamientos poblacionales, jornadas laborales de los vecinos, viajes en el transporte público de la zona y las fiestas de fin de año de las escuelas (Ver Anexo B, Observaciones).

2. Las entrevistas

Lo que se actualice en cada actuar tiene una historia, que es la vida de cada sujeto que encarna, básicamente, el papel de docente en los momentos estudiados. Las entrevistas se presentan como interesante herramienta para acceder a la historia de dichos sujetos, para apelar a sus trayectorias personales y profesionales.

Las recomendaciones básicas para la preparación e implementación del instrumento de búsqueda de información, fueron tomadas de la bibliografía señalada en el capítulo correspondiente¹³.

En un principio, se plantearon momentos de charlas informales en las escuelas o en los transportes, que se distinguían de cualquier tipo de charla al estar mediadas por un grabador o una libreta de anotaciones, en las que se registraba lo que se decía y hacía, previa explicación de este uso.

La primer entrevista de modo formal implicó una preparación anticipada: pautar horarios y lugares revistió a la situación de otras características distintas a las usuales. No obstante, los vínculos generados con anticipación a estos encuentros en las observaciones de jornadas de clases completas, el conocer las formas de proceder, dio la particular apertura con que se pudo trabajar en las entrevistas, proponiendo preguntas claras y simples, en lenguaje accesible y tratando de demostrar, que se conocía los tópicos sobre los que se preguntaba a partir de la convivencia con los entrevistados. Esto fue previsto como una estrategia para sortear lo previsto en el proyecto, respecto a la forma esquiva y justificativa y tratando de eludir explicaciones en términos más o menos científicos que han sido apropiados por los maestros y de los cuales hacen uso al comentar sus prácticas.

Así mismo, se revisaron varios de los supuestos implícitos de la investigación que se presentaban como intereses referidos a la información vertida en las entrevistas, móviles eficaces del cuestionario. En cada encuentro, aparecía interesante escuchar sobre las prácticas docentes actuales, los grupos con sus respectivas formas de interactuar, los problemas puestos en juego, en el proceso de internarse en lo que se vive y no se habla, lo que se sabe en distintos secretos de la institución, sea o no conflictivo.

Estos encuentros fueron registrados en grabaciones magnetofónicas y se destacó las declaraciones más importantes en el cuaderno de campo, refiriendo a los gestos, interrupciones y otras manifestaciones aparecidas en el transcurso de los sesenta a ciento veinte minutos que duraron los mismos (Ver Anexo B, Entrevistas).

3. El análisis

Entre las idas y venidas de las escuelas y los momentos de reconstrucción por escrito (*descripciones*) de lo visto se fue tejiendo toda una labor descriptiva y analítica de los sucesos que conformaban las situaciones particulares diarias. El material básico sobre el que se fue trabajando permanentemente son cincuenta y nueve registros.

La primera forma de organizarlo fue la que dictaba el sentido común más burocratizado: hacer un cuadro por escuela consignando el personal docente (con los títulos, antigüedad, domicilio...), los alumnos, los auxiliares, las aulas y todo lo observado en una primera visita en el mes de setiembre de 1994. Es decir, haciendo uso de categorías sociales¹⁴ más difundidas.

A partir de ahí, surgieron algunos acuerdos con los docentes de cada escuela, en relación a los momentos en los que se realizarían las observaciones, la forma y los objetivos.

La lectura de los registros de campo y su ampliación dieron los puntos claves desde los cuales volver a cada docente, a cada escuela. Las prácticas de los docentes serían el punto de partida, para indagar las representaciones.

¹³ Especialmente Hammer y Wildabsky (1990), Berg (1994), Grele (1991), Fraser (1990) y Dunaway (1994).

¹⁴ Rockwell Elsie "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985)..." Op. Cit. Pág. 30.

Identificar las prácticas y lo que subyace en ellas, es decir, lo que va conformando *el lugar del maestro* es, por definición, una *tarea infinita*. Esto por varias razones.

En primer lugar, en el trabajo de campo, análisis, repreguntas y nuevas observaciones, se trata de ver prácticas *tan cotidianas* que tienden a pasar inadvertidas, aunque realmente significativas en la construcción de la trama de relaciones que configuran los espacios sociales. Por lo tanto, la trampa insalvable en la que se suele caer, es el tratar de abarcar toda la realidad con los diseños de métodos para abordarla, como si las prácticas y representaciones pudieran medirse o entrar en el mundo de lo reconocible a primera vista. Esta decisión podría tener como producto un exceso de realismo en las reconstrucciones a producir y como ese exceso de realidad no existe, la reconstrucción terminaría siendo redundante.

En este sentido, se fijaron algunas categorías para analizar esta realidad, para develar *cómo se operacionalizaban* estas formas invisibles a los ojos, en formas de decir, de callar, de actuar, en la vida cotidiana del maestro. Al leer los registros de campo, la decisión tomada fue identificar las *prácticas grupales* de los docentes, por un lado y las *prácticas individuales*, por otro, categorías fundamentales en la construcción de “lo institucional”. Las prácticas grupales fueron aquellas observadas mientras los docentes realizaban quehaceres en la presencia o con la presencia de otros, fueran docentes, alumnos, padres, auxiliares, personal del P.A.I.COR y/o integrantes de otras instituciones del medio. Las individuales se refieren a las que hacen solos, con el otro como referente, sin que esté presente físicamente.

Por otra parte, en este tipo de estudio, parecería que las prácticas y representaciones de los sujetos observados, es decir sus mundos objetivos y subjetivos, aparecerán en el trabajo de campo de forma distinguible unas de otras. Pero, lejos de ser entidades autónomas y separadas, podría decirse que *las representaciones no son esencias a descubrir, sino que articuladas a las prácticas, aparecen esbozadas de forma tangible*¹⁵. En el momento de identificarlas en los registros, las mismas versan sobre temas y de un modo tan común, natural, cotidiano, lo cual sugiere que en el estudio se han seguido estrategias y criterios equivocados¹⁶.

Entre las prácticas grupales y las individuales, aparecieron algunas recurrencias significativas, las cuales se seleccionaron de los registros y se confeccionaron listas identificadas por cada maestro (en el caso de las individuales). Lo más notable eran las recurrencias entre los docentes que revestían situaciones de revista similares aunque en diferentes cargos (Ver Cap. IV, apartado A.3.a., pág. 62) y las tendencias a estar más o menos tiempo en escuelas rurales. Esto fue la razón de la confección de un cuadro en el que cruzaron las variables *cargo* (maestra y directora de jardín, maestro/a de grado o sección, director/a de primaria con grado a cargo o libre) que aparecían en las observaciones de las situaciones actuales y *trayectoria* en escuelas del sector rural (permanece, está de paso, vuelve) cuestión que aparecía en las entrevistas en relación a sus trayectorias profesionales. A partir de este cuadro se fueron armando otros para poder identificar aspectos de sus trayectorias como sujetos concretos, para contextualizar a los sujetos en ellos mismos¹⁷, en situaciones singulares que fueron definiendo sus vidas: cuadros donde se los identificó según origen social, estudios cursados, sus familias, las experiencias docentes (el inicio en la docencia, el lugar de las experiencias inolvidables, el nombramiento como titular, la relación con la trama social local, la convivencia con el personal auxiliar y del P.A.I.COR) para arribar a las escuelas donde los sujetos son ahora y ahí, maestros.

Con este objetivo, otra cuestión interesante fue la de reconstruir las historias de las comunidades, tanto como de las instituciones educativas, como parte del marco que delimita las acciones cotidianas del docente. En este sentido se recurrió a las informaciones aportadas por los vecinos más antiguos de la zona y, en especial, quienes hubiesen tenido alguna participación en actividades relacionadas a dichas instituciones.

¹⁵ Durante la investigación, la presunción de algunos docentes y de vecinos respecto a las prácticas de quien investigaba, marcaron el perfil de una inspectora. Esta cuestión se ponía en tensión en determinados momentos. Por ejemplo, se presenta como insumo necesario para esta investigación un buen conocimiento de los *procederes burocráticos*, de las *normas que los rigen* (Ver J. Ezpeleta, 1991). Este tópico no fue previsto en el proyecto de investigación, por lo que durante el trabajo de campo, hubo que pedir explicaciones en reiteradas oportunidades a los docentes o quedaban como puntos en suspenso para buscar información después. Pero esto resultó entenderse en algunos momentos como poco creíble ya que, “la investigadora” se identificaba también como docente y se supone que debería saberlas. Las explicaciones a las demandas de información, además de reconocer desinformación, fueron planteadas desde el punto de vista de tratar de entender qué pasaba en las escuelas concretas, lo cual aparentemente devolvió la confianza en el vínculo.

¹⁶ En cada manifestación de los sujetos observados y entrevistados se ponen en juego una serie de prácticas y representaciones que sólo en el transcurso de la investigación pude interpretar y reconstruir según los sentidos conferidos en cada contexto. En este sentido, ahora puedo decir que el objetivo práctico de la representación que manifiesta el sujeto estudiado, en parte guía lo que se escucha o se observa en cada situación singular, lo que implica revisar detenida y permanentemente lo escuchado en cada situación, lo escrito y leído en cada registro y lo interpretado en cada nota del cuaderno de campo.

¹⁷ Vale aquí hacer una aclaración. En todos los cuadros confeccionados, cada maestro fue identificado con sus nombres reales. El motivo de hacerlo de esta manera fue el no perder de vista al sujeto con el que se estaba trabajando. No obstante, para la presentación de este trabajo opté por designarlos según la sílaba inicial o dos letras del nombre real, como lo hice en los registros, para abreviar el trabajo de notación.

CAPÍTULO III

CONTEXTOS

Particularizando la Diversidad.

A. Características del Departamento Cruz del Eje

En el contexto provincial, como ya se señalara en el Proyecto de Investigación “...Cruz del Eje, es uno de los departamentos limítrofes de la provincia de Córdoba. Hacia el noroeste colinda con Catamarca y La Rioja, al este con los departamentos de Ischilín y Punilla, al sur con el departamento San Alberto y al oeste con los departamentos Minas y Pocho...”¹⁸ y, en general es caracterizado como “uno de los más pobres”, cualidad por la que es reconocido (Ver Anexo C, Mapa N° 1).

La exposición siguiente intenta mostrar algunas características de la zona más amplia, el departamento (Ver Anexo C, Mapa N° 2) en que se sitúan las comunidades rurales, contextos sociales próximos a las instituciones escolares y una breve reconstrucción de la instalación del sistema educativo como presencia estatal, a través de las escuelas.

1. Los habitantes del departamento

La conformación de la actual población del departamento es producto de las grandes corrientes inmigratorias provenientes de países europeos (especialmente españoles e italianos) y algunos de Oriente Medio. En algunos casos, puede hablarse de familias colonizadoras (en la región desde el siglo XVII) que aún son propietarias de algunos terruños; en otros casos, se puede hablar de inmigrantes que llegaron a fines del siglo pasado y a principios del actual, especialmente. En cualquier caso, se dedicaron a actividades agropecuarias y/o comerciales, tanto en la zona rural, como en la zona más urbanizada del departamento. Estos últimos llegados, compraron, arrendaron o simplemente trabajaron algunos campos cercanos a la ciudad cabecera del departamento y, “... buscando necesaria productividad... irrumpieron el panorama agropecuario zonal...”¹⁹ casi juntamente con la obra del dique Cruz del Eje²⁰, desplazando a “...familias tradicionales...” que se ubicaban al norte de dicha ciudad, en grandes extensiones que limitaban con las Salinas Grandes, regadas en ese entonces por las aguas del Río Cruz del Eje que aún no estaba embalsado. Así, los campos allegados a la ciudad, (hasta 25 km.) pasaron a ser los privilegiados, entrando dentro de lo que se denomina zona de riego (agua por canales construidos en cemento, sin costo), quedando la antigua zona productora por excelencia del departamento fuera de estos privilegios, “...zona marginal, de riego eventual...”²¹ (el agua se distribuye por canales antiquísimos, cavados en la tierra - lo que implica grandes pérdidas en tiempo y dinero - y se paga por horas, siendo posible recibirlas cuando el dique está casi lleno, si los primeros no la necesitan o después de largas tratativas en la oficina pública que los administra). Es así que en la década del '40, junto con los cambios sociales (los derechos de los trabajadores propugnados por el gobierno justicialista de Perón) traen el inminente golpe de gracia a este sector del departamento, acostumbrado a trabajadores sumisos y mal pagados.

Las grandes extensiones de tierra comenzaron a desintegrarse, distribuyéndose en pequeñas parcelas que, por costumbres de la época (darles algo “...’pa que tengan los criados...” de confianza, madrinazgo o padrinzagos, etc.) o en parte de pago de deudas contraídas con comerciantes, profesionales liberales (abogados sobre todo) o con los mismos trabajadores, pasan a manos de otros propietarios, no siempre con la legalidad (títulos de propiedad, por ejemplo) que la situación revestía.

¹⁸ Ver Proyecto de Tesis.

¹⁹ Alvarez Ramos, J. “Historia de Cruz del Eje y Zona”. Mimeo. 1991. Pág. 41.

²⁰ Construido entre 1940 y 1943, inaugurado en diciembre de 1944.

²¹ Alvarez Ramos, J. Op. Cit.. Pág. 48.

Según el relevamiento censal de mayo de 1991, el departamento Cruz del Eje tiene 48481 habitantes, el 1,8% del total provincial²². Desde el primer censo (1869) se produjo un constante incremento relativo de la población, con porcentajes que oscilaron entre el 30 y el 60% entre períodos censales. El máximo nivel de crecimiento se constató en el período 1947 y 1960, ascendiendo la tasa media anual al 18,8%. En la década del '60 se invirtió la tendencia, decreciendo relativamente la población en el orden de 6,3% con respecto al período intercensal anterior. La población aumenta nuevamente a partir de 1970, con un ritmo muy leve producido porque el aumento vegetativo se mantuvo estable y descendió algo en el proceso migratorio.

La *distribución espacial* de la población en el departamento muestra alta concentración en la ciudad de Cruz del Eje que, en los últimos tres censos nacionales, ha oscilado por encima del 50% sobre el total departamental y donde la tasa media anual de crecimiento registró el mayor ritmo entre 1970/80 y 1980/91.

La *estructura por edades*, a partir de 1980 muestra una menor participación relativa del primer grupo etario (0 a 14 años), cierta estabilidad en el grupo etario de 15 a 64 años y un notable aumento del peso relativo en la franja de edad avanzada (65 años y más).

Respecto a *las viviendas* en 1991 el 71,6% del total se encuentran en zonas urbanas, 7,1% más que en 1981, manifestando *un importante proceso de urbanización*, especialmente, una tendencia de los municipios de menor desarrollo a captar un mayor porcentaje de la radicación que se produce en el departamento, aunque esa tendencia es muy leve frente a la predominancia de la ciudad cabecera, que captó durante el período 80/91 el mayor porcentaje de nuevas viviendas, edificación propiciada por el gobierno de la provincia (a través del I.P.V. y el Ministerio de Asuntos Sociales).

En cuanto a *la asistencia de salud*, el departamento Cruz del Eje, comparte dos zonas sanitarias, una con los departamentos Calamuchita, Colón, Punilla y Santa María y la otra con Minas e Ischicln, dependiente del sector oficial. Está vertebrada en 37 establecimientos sanitarios, un hospital regional, tres hospitales vecinales, un centro materno infantil, cuatro dispensarios, veintisiete puestos sanitarios y un hospital ferroviario. De este total, el 89% depende del estado provincial.

La evolución de *la mortalidad de la población* en su conjunto muestra, a nivel departamental, una tendencia ascendente muy nítida que contrasta con el comportamiento observado en el promedio provincial, 9,6 por mil. Respecto a la natalidad, históricamente hubo oscilaciones muy marcadas, lo que parece estar cambiando al observarse que la frecuencia de nacimientos con vida es más alta en Cruz del Eje con respecto al promedio provincial. El aumento vegetativo de la población departamental en el transcurso de los últimos 20 años considerados, se mantiene por encima del promedio provincial, si bien acompaña la curva descendente que también se verifica en el total provincial. Como en todos los departamentos del oeste provincial, los índices de mortalidad infantil presentan niveles muy superiores al promedio provincial.

En cuanto a *preferencias religiosas*, Cruz del Eje es sede de la diócesis de la iglesia católica, que comprende los departamentos Minas, Pocho, San Alberto, San Javier y parte de Punilla, atendiendo a una población de aproximadamente 170.000 habitantes. Así mismo, cuenta con aproximadamente 30 Templos Evangélicos y otros tantos de Testigos de Jehová, repartidos en las ciudades principales del departamento pero especialmente en la zona rural, donde en la última década se han incrementado notablemente la cantidad de "casas de oración" de estas dos últimas creencias mencionadas.

2. La economía de la región:

Si bien la pobreza en la región noroeste de la provincia, y en Cruz del Eje en especial en las últimas décadas, es una de las características que le dan unidad a las diferencias regionales, no se puede dejar de mencionar aquellas que hacen a la diversidad.

En sentido sur-oeste, la geografía pautó un paisaje serrano, con climas muy fríos en el extremo sur, que dista bastante del conocido clima cálido, común al resto del territorio departamental. Hacia el norte del mismo existe un área deprimida ocupada por las Salinas Grandes, lo que da la posibilidad de realizar actividades productivas relacionadas a la ganadería vacuna. En el centro de dicho departamento se encuentra una planicie con ondulaciones suaves, pie de monte, con mayores posibilidades para la actividad agropecuaria, en el centro de la cual se asienta la

²² Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de la Provincia de Córdoba "Informes Departamentales". Mimeo. Córdoba. 1993.

ciudad cabecera del departamento. El embalse del Dique Cruz del Eje, ubicado al sur de la ciudad posibilita la actividad agrícola en ésta última zona mencionada, beneficiada con riego como se expresaba en el párrafo anterior, convirtiéndola en un destacado centro productivo de cultivos intensivos²³.

Los montes naturales han sido desbastados por la tala para extracción de madera y leña. Aproximadamente el 20% de la vegetación del área de llanura y pie de monte ha sido desmontada para agricultura y el área efectiva de riego (unas 20.000 has) representa el 20% del área regada total de la provincia.

Así mismo, se destaca que, existiendo 1.618 explotaciones agropecuarias que comprenden una superficie de 467.228 has, el 88% son pequeños y medianos productores y que un levado porcentaje de éstas, tiene problema de títulos.

La *ganadería* es actualmente la actividad predominante en términos de ocupación del suelo. Dentro de esta actividad se destaca la cría de caprinos y de asnales y mulares - primer productor provincial - alcanzando también alguna significación los lanares, mientras que el resto de la ganadería (vacuno, lanar y porcino) respecto al censo 1983, evidencia una reversión de la tendencia declinante que se venía registrando.

La *agricultura*²⁴, en relación a la superficie explotada, no adquiere mayor importancia en el departamento, ya que solamente un 4% de los suelos tiene destino agrícola. No obstante, por su dedicación a los cultivos intensivos, es el principal productor provincial de varios rubros frutihortícolas, entre los que figuran el olivo, tomate, ajo, pimiento y cebolla. Es de mencionar además, que produce el 90% del algodón de Córdoba.

Es casi nula la significación de la *industria* que registra el departamento en el contexto provincial, considerando las variables número de establecimiento (1,3%) y el personal ocupado (0,9%) para el año 1985. En cuanto al tipo de actividad desarrollada, la que da ocupación al mayor número de personas, es el rubro “fabricación de productos minerales”, que es a su vez el que genera el mayor valor de producción. Otra gran fuente productora de puestos de trabajo, es la rama “productos alimenticios”, principalmente envasado de aceitunas y demás conservas.

Respecto al *comercio*, la actividad más importante se concentra en la ciudad de Cruz del Eje y en muchísima menor escala se desarrolla en Serrezuela y Villa de Soto.

En relación al *transporte*, Cruz del Eje cuenta con servicios diarios con destino Córdoba y otras ciudades capitales (Catamarca, La Rioja, Buenos Aires) y también entre localidades dentro del mismo departamento. Por otra parte, hasta la década del ‘70, este departamento contaba con servicios ferroviarios de transporte de carga y pasajeros.

B. La Zona Rural del Departamento Cruz del Eje

1. Las comunidades en las que se desarrolló el trabajo

El trabajo se realizó en la tercera de las zonas descriptas geográficamente en párrafos anteriores, extensión llana de clima seco, lindante hacia el norte con la depresión de las salinas, en parajes cercanos a la ruta provincial N° 75 o “Camino Nacional a Catamarca”, como se lo conoce en la zona. Esta ruta parte de la ciudad de Cruz del Eje hacia el noroeste del departamento recorriendo aproximadamente unos sesenta kilómetros, diez de los cuales están pavimentados. A la vera de dicha ruta se encuentran diversas comunidades, como El Tropiezo, El Simbolar, La Esquina del Alambre, Los Chañaritos, Los Hormigueros, Guanaco Muerto. Este camino, en un sector, marca el límite con el departamento Ischicln (Ver Anexo C, Mapa N° 2)

Para este estudio se seleccionaron las localidades de: El Tropiezo (Escuela Rafael Nuñez), El Simbolar²⁵ (Escuela Ernesto Arrieta) y Los Chañaritos (Escuela Domingo F. Sarmiento) distante a unos 8 km. en promedio. Todas estas localidades y escuelas están bajo la “tutoría” de la Comuna de Los Chañaritos.

Los Habitantes

²³ Las tierras del departamento se distribuyen en los destinos que puede observarse en el cuadro N° 1 del Anexo A.

²⁴ Actividad que puede utilizar más mano de obra infantil, a diferencia de la ganadería que se practica en esta zona. La recolección del algodón sigue haciéndose de forma manual, lo cual posibilita que se empleen los niños por su agilidad, al igual que en la cosecha del tomate y de la aceituna. La ganadería caprina se practica a la vieja usanza, esto es, dejando pastar a los animales en los “potreros” (extensiones de campo con monte y pasto natural) y ordeñando o amamantando a los cabritos una o dos veces por día. Esta actividad la desarrollan adultos, casi sin excepción..

²⁵ En la zona se llama a este paraje “las Piedritas”, denominación con la cual se hará alusión al mismo en el resto del trabajo.

Si bien no existen datos precisos y disponibles en estas localidades, el censo de población realizado a fin de establecer una comuna, arrojó una cifra aproximada de 700 habitantes en las localidades arriba mencionadas.

En relación al tema de migraciones, según las informaciones vertidas por antiguos pobladores, no se dan en las mismas proporciones que en la década anterior, porque las ciudades no ofrecen las mismas posibilidades. Así se define este tema desde la cotidianeidad:

“...y de a poco a poco la gente no le va dar ganas de poner nada en el campo, porque el campo está muerto...¿Cuántos meses tiene que esperar? Seis meses para cosechar el algodón ¿ y en esos seis meses cuanto plata se gasta?... ¿ y a la gente que le pueden pagar ? Asique yo pienso que esto va mal, va mal, mal, mal la cosa... (La gente) se iba. Pero que, si ahora la ciudad está igual, está malísimamente... No... Los muchachos y las chicas aquí hay muy poco, y los que están, no se van...(Se iban más) hace muy mucho que acá no hay chicas, hay muy pocas chicas acá. Y las que están, no se van... En Córdoba o en Cruz del Eje yo conozco familias que tenían una chica para que les ayude a limpiar o planchar, y ahora se las arreglan ellos nomás... Asique, sí. Esta muy mala la cosa... (Con el negocio)... más o menos la cosa. Y si no hay trabajo, no hay plata.... Si hubiera mucho trabajo, bueno, entonces se podría hacer algo, pero no. No habiendo trabajitos, está todo muerto. Muerto, muerto todo... Mal año, la gente no ha podido cosechar nada, nada, nada. No habido agua, no se ha podido cosechar nada... De mis hermanos que eran varios, han fallecido como seis y seguidito, ¿no?... Yo estoy sola con mi hijo. Resulta que yo tengo dos varones nada más. Y se fueron a Buenos Aires, el mayor primero. ‘No mami, yo me voy porque aquí no pasa nada’... Y han luchado para llevarme. Pero yo no. Me parece que no voy acostumbrar. Aparte que a mi la ciudad está tan mala, que si sale, no sabe si se vuelve a la casa. Asique se fue, y después se fue el mas chico y quedamos nosotros solos. ¡Ay! pero hemos sufrido moralmente nosotros solitos acá. Y después estuve muy enferma, muy delicada de salud y entonces se vino el más chico a estar con nosotros, porque ahora con las cosas que están pasando... ¡Si no se puede ni acá ni allá! (Se refiere tanto al campo como a la ciudad)... El mayor sigue en Buenos Aires. El menor está acá. Ella vino de allá. La chica, la señora es correntina. ¡Ay m’hijo! le digo yo, se fue a buscar una de tan lejos... El otro se casó con una porteña nomás...” (Reg. N° 49 - Los Chañaritos)

De todos modos es interesante señalar que para “lo poco que se trabaja la tierra”, en épocas de cosechas, las 500 ha que aproximadamente producen en la zona, para el embalaje de tomate en los meses de noviembre, diciembre y enero, la gente ocupada en un 35% es de Bolivia y para el enristraje del ajo, provienen de Salta y Jujuy, en un 65%, lo que se suma a unos doscientos peones golondrinas, repartidos en la zona del Tropiezo, El Simbolar, Media Naranja y Soto. A diferencia de estos productos, la oliva y el algodón sólo son cosechados por gente de la zona, según informes de algunos productores y profesionales del trabajo agrícola, ya que no existen registros en blanco de este tipo de actividades, por cuestiones impositivas.

La Comuna de Los Chañaritos

Existe como tal y de acuerdo a la Ley Orgánica Municipal N° 8102 desde el año 1989, según las informaciones vertidas por los vecinos, aunque para cuestiones como riego y caminos existía desde la década del ‘50 otro tipo de organización vecinal, formada por integrantes de las familias tradicionales más importantes de las localidades de Los Chañaritos, Los Hormigueros y Guanaco Muerto.

Esta Comuna, haciendo un análisis político-partidario, está en manos del partido radical, partido con el que simpatizan generalmente las familias tradicionales de esta zona. De este modo, en las elecciones comunales de 1995, los dos postulantes pertenecían al partido de referencia. También puede evidenciarse esta tendencia político-partidaria de la zona, en las cifras de afiliados a las dos líneas partidarias predominantes. (Ver Anexo A, Cuadro N° 3: Partidos políticos, afiliados por localidad. Padrones de afiliados 1993.)

Viéndolo desde una perspectiva distinta, podría decirse que en 1994, *la comuna sigue en manos de una familia, “los turcos”*. En palabras del actual Presidente Comunal:

“... y yo pertenezco a una sociedad y lamentablemente la sociedad tiene razón... Por supuesto que a veces trasnocho haciendo cositas, haciendo lo del IVA y todo lo que tengo que presentar del campo...”

Entonces estoy dos o tres días en Córdoba y la gente piensa, aunque no desconoce esto porque esto ya viene de familia. Mi padre ya trabajaba en esto, con la diferencia de que cuando él estaba en esto, yo me quedaba acá. En cambio yo me voy y en el campo no queda nadie... Simplemente que (la secretaria) me llama por teléfono, pero uno lo tiene que estar solucionando de allá... Mi padre le dedicaba lunes y martes a la administración pública, el ya tenía (designado) lunes y martes... Pero yo estoy solo...” (Reg. N° 14 - Los Chañaritos)

Esta familia es una de las que conserva en su patrimonio un establecimiento agrícola, ubicado en Los Hormigueros y en el que se desarrollan algunas tareas productivas relacionadas a la olivicultura especialmente. En dicho establecimiento vive en la actualidad el único hijo de don J. Layús, uno de los candidatos para idéntico cargo en las elecciones internas de 1994.

En una reunión del Club de Madres de la escuela de Los Chañaritos donde es invitado para comunicarle algunas actividades que se realizarán para el festejo del día de los Jardines de Infantes, define las tareas que implica poner en funcionamiento una Comuna del siguiente modo:

“... Nosotros somos comuna rural. No somos municipio urbano. Es algo que yo tengo claro... Hay diferencias... ¿Cuál es la diferencia? Nosotros no tenemos ingresos como tiene un municipio urbano. El municipio urbano partimos de la base que diariamente tiene sus ingresos. Nosotros estamos todos a base de vocación. ¿Qué ingresos tiene la comuna? Son anuales, son los comercios que pagan anualmente sus impuestos. ¿Qué otros ingresos tiene la comuna? El servicio de agua potable, que prácticamente es para el mantenimiento del servicio de agua, quiero hacer hincapié en esto para que se sepa. Es decir que no recauda, las comunas rurales, no cierto, no recauda como recaudan los municipios urbanos. ¿Y para qué fueron creadas las comunas rurales? Para mejorar el nivel de vida, para que la gente no emigre, para que se quede en el lugar, para que trate de vivir bien... le han entregado a la comuna trece viviendas para repartir entre la gente... y esa gente que se va hacer su casita yo le hago la pregunta ¿mañana se va querer ir? No, se va quedar. ¿Y qué le ofrecemos nosotros para que se quede? Nosotros seguimos siendo... rurales. Entonces tenemos que tener siempre actividad. ¿Por qué? Ud. me está contando acá un problema y qué me va decir: la Comuna tiene que arreglar los baños. Correcto. Yo voy a buscar una persona y le digo ‘te vas a inscribir’. ‘Si, yo no tengo ningún problema’, me va decir... ‘Pero Uds. me dan trabajo todo el año, porque por un día no me voy a inscribir’ Tiene razón, se da cuenta. Entonces me tengo que ir a contratar una persona de una empresa. Pero ¿cuánto sale? Porque la empresa... Por eso es que tiene que estar inscripto... se da cuenta... O sea, yo con esto no quiero decir que no se vaya a buscar una solución... Entonces hay que tratar de ver si se puede modificar eso. Se da cuenta. Porque nosotros en estos momentos tenemos circulares que mandan de la dirección de municipalidades, que nos mandan a todos, tenemos las mismas obligaciones... Y bueno, tenemos que cumplir con todo. Correcto. Pero ¿cómo hacemos? Las cosas no alcanzan, la gente se queja... Y bueno, todas esas cositas que tenemos de la zona a todos ellos tenemos que tratar de explicárselo para que de a poquito vayan comprendiéndolo, porque esto es todo muy nuevo, todo es nuevo, como para un niño cuando empieza la escuela, todo es nuevo... (la organización)...Entonces hoy en día la gente piensa ‘son cosas de Layús, son cosas que se le ponen en la cabeza’... Y resulta que no son cosas de Layús (burlonamente) ni son cosas del que vaya a estar el día de mañana. Son disposiciones que tenemos que cumplir, no cierto, son obligaciones que uno tiene que dar cumplimiento. Entonces a veces es por eso que hubo sin querer cosas que no se dan... Nosotros en la comuna estamos ahora permanentemente conversando con todo esto del IPV, permanentemente a ver cómo se puede solucionar... Acá nosotros tenemos que hacer la erradicación de ranchos, no cierto. Bueno, la gente, al que le toque, tiene que poner la mano de obra. A veces me pregunto qué hacer si le toca a una persona de edad avanzada que lamentablemente, bueno, ¿quién le ayuda? Yo me imagino que van a la Comuna y digan, ‘me ha tocado la vivienda pero cómo quiere que la haga’ Y Ud. me va decir, que siga viviendo en el rancho. Pero tengo que buscar la forma de ayudarlo...”

¿Y entonces cómo hacemos? Tenemos que dar trabajo a una persona del lugar, y esa persona no está inscripto. Entonces mañana traemos gente de afuera y dicen 'ha visto, traen gente de afuera, has visto lo que son, acá en el pueblo no hay trabajo y traen gente de otro lugar para que se lleven la plata a otro lado en vez que la plata quede en el lugar... Este les da trabajo a los de la ciudad y no nos da trabajo a nosotros'... Y yo estoy insistiendo en que todo tiene que quedar acá. Todo tiene que quedar acá. Si tenemos que comprar algo, ir al almacén, tendremos que ir a Cruz del Eje, pero todo tiene que quedar acá, porque le da vida al lugar... La institución no puede atender una vez por semana. El presidente de la Comisión tiene que tener sus días para tramitar... Entonces dirán, por qué no lo lleva a la casa. Y es muy simple. Porque los integrantes de la comuna dentro de las actividades que tienen que hacer tienen que vivir... O sea, la gente del tribunal de cuentas trabaja, nosotros también trabajamos, aunque se haya abocado de lleno a esta tarea..." (Reg. N° 14 - Los Chañaritos)

El Tropiezo

Es un paraje ubicado a trece kilómetros de la ciudad de Cruz del Eje, cuenta con aproximadamente 130 habitantes de los cuales un porcentaje bastante reducido son oriundos del lugar, y el resto, son trabajadores que migraron y se establecieron en esta zona debido a que existían mayores posibilidades ocupacionales.

Es zona bajo riego, conocida por la producción de tomate, pimiento, cebolla y ajo, actividad que se realiza en campos de mediana extensión, (entre 100 a 300 has) propiedades de familias reconocidas, residentes en la ciudad antes mencionada.

Las viviendas de los encargados de campos, están ubicadas en cercanía de la ruta y en su mayoría son de mampostería, al igual que los muchos galpones/tinglados que caracterizan esta parte de la ruta. Las restantes viviendas son tipo rancho, de adobe y jarilla. Casi todos tienen cerca acequias, que traen el agua del dique, agua de la que suelen abastecerse los pobladores para uso doméstico.

Según declaraciones de los docentes, no existe en este paraje otra institución que nucleee a los habitantes, quienes dependen de los servicios sociales de la ciudad de Cruz del Eje o de Los Chañaritos. Esto puede relacionarse con sus mayores posibilidades de transporte público o, por otra parte, las camionetas de los dueños de los campos que vienen y van a la ciudad todos los días a la mañana, al mediodía y a la tarde. Esta posibilidad se manifiesta además, en la inexistencia de comercios.

Las Piedritas

También conocido como El Simbolar o, en una parte del mismo paraje como "La Mora" (en relación a la existencia de una gran planta de moras en la entrada del callejón que se dirige al centro de la población), a dieciocho kilómetros de la ciudad cabecera del departamento.

El asentamiento poblacional se encuentra al final de un callejón bordeado de olivos, de unos dos kilómetros desde la ruta, en un núcleo bastante bullicioso (casi siempre se escuchan las radios a muy fuerte intensidad), de aproximadamente treinta viviendas (la mayoría tipo rancho) en los techos de las cuales hay, casi sin excepción, antenas de televisión. Estos habitantes, aproximadamente 120, viven de la cosecha de oliva en esta localidad y de lo que se cosecha en El Tropiezo. A diferencia de esta última localidad, en Las Piedritas existen un boliche²⁶ y un almacén²⁷ y algunos vendedores ambulantes locales²⁸.

Aquí el problema del transporte público no es muy importante, ya que está la posibilidad de movilizarse hasta la ruta y conseguir automóviles particulares o públicos; en su defecto, cruzar el lecho del río, y encontrar transporte por el otro camino²⁹.

²⁶ Este se encuentra al frente de la escuela, aparentemente siempre cerrado. El dueño es uno de los vecinos más destacados de la fe evangelista. Atiende muy seriamente a sus clientes, llevando los vasos de vino en las manos. En otros horarios, abre las puertas del mismo local convertido en templo para las ceremonias.

²⁷ El almacén se encuentra en una de las esquinas céntricas del poblado, casi "tapado" por árboles y cercos. La ventana abierta y la puerta cerrada, hasta que alguien necesita algo y golpea. Ahí es atendido por la señora de la casa, si el marido está en la chacra. La oferta del almacén dista bastante de la que se puede imaginar para el campo: cassette TDK, llaves para arreglos mecánicos, las últimas golosinas que salieron al mercado, muñecas Barby's... La demanda también sorprende: un grupo de niños comprando juguitos helados (que la señora saca del freezer) y pañales descartables, a 45 centavos cada uno. Ya no hay más pañales de gasa blanca tendidos en las sogas de los patios de las casas.

²⁸ Se pudo observar a dos carniceros que se movilizaban en sulkys, llevando la carne encargada, casa por casa. Uno de ellos manifestó que esta tarea la realiza dos veces por semana, los miércoles y los sábados, carneando el día anterior al que se dedica a reparar.

²⁹ Podrá observarse en el mapa, que existe el camino denominado por los pobladores como "el del Brete" que sigue una línea casi paralela a la ruta N° 75. Estos dos caminos, a la altura de Las Piedritas se encuentran distantes a unos 5 km., unidos por uno vecinal, a la vera del cual se

En esta población existe una marcada tendencia religiosa evangelista, ya que cuentan con dos templos de importancia, donde se reúnen especialmente los días sábados y domingos.

Los Chañaritos

Esta localidad se encuentra a veintitrés kilómetros de la ciudad de Cruz del Eje y es la más importante de la zona. Cuenta con la mayor cantidad de habitantes (unas 250 personas) y las propiedades más grandes (establecimientos agrícolas entre 200 y 500 has.), pertenecientes a familias tradicionales como a empresas o sociedades anónimas que se domicilian en la ciudad de Córdoba o en la Capital Federal. Estos campos se encuentran dentro del área de riego por acequia y son productores de tomate, pimiento, oliva, algodón, pero en especial se dedican a la ganadería vacuna, lo cual implica que quienes allí trabajan son empleados con ciertas condiciones de estabilidad.

El asentamiento poblacional, podría decirse que está a lo largo del camino o a la vera de callejones, como el barrio "Nailon", donde pueden observarse viviendas de mampostería en su mayoría, muchas de las cuales cuentan con energía eléctrica y servicio de agua potable proveniente de la perforación realizada por la Dirección de Hidráulica en 1985 en esta localidad. Algunas de las viviendas son prestadas por los dueños de los campos, mientras la gente trabaja en ese lugar. Por otra parte, quienes son propietarios suelen hacer las edificaciones en los terrenos de la familia, construyendo casas al fondo o al lado de la casa de los padres de alguno de los integrantes del nuevo matrimonio. Así es que en terrenos de 400 m² suelen encontrarse tres o cuatro casas del mismo apellido.

Los Chañaritos cuenta, además, con un club llamado "El Capricho", dirigido por una familia localmente reconocida, quienes componen su consejo administrativo, "tienen la ropa del equipo de fútbol" y organizan los eventos deportivos. En ese mismo lugar existe un boliche donde puede escucharse música especialmente los sábados, domingos y feriados. Este constituye, junto a dos negocios más (boliches con productos de almacén) la oferta comercial del lugar.

Además de la Comisión Cooperadora y del Club de Madres de la escuela, existe la Comisión Pro - Templo. Conjuntamente realizan eventos (partidos de fútbol, bailes, rifas), cuyas recaudaciones se utilizan para edificar la parroquia o para financiar gastos de la institución escolar³⁰.

Respecto a los servicios de salud, en el límite de Los Chañaritos con San Isidro, se ubica un Puesto Sanitario, en el que atendía todos los días una enfermera entre las 8 y las 12 horas y un médico una vez por semana. Si bien este es un servicio permanente, según las informaciones de los vecinos, era común que pasaran más de dos meses sin que el médico se presentara, ya que quien estaba designado para atender en esta localidad, también tenía que hacerlo en otros parajes, además de participar en las campañas políticas que se realizaron en 1994.

En lo que hace a seguridad, existió hasta el año 1980 un destacamento policial que atendía a toda la zona. También en el año 1994, se realizaban gestiones para disponer nuevamente de este servicio.

Otro tipo de descripción

Todo lo dicho conforma en los habitantes de esta zona, un tipo de personalidad aparentemente muy práctico, que no se mete en lo que no le importa de manera inmediata o directa:

"SR.-... pa'que ir pa' l'escuela a discutir cosas que les toca a las maestras..." (Reg. N° 13 - Las Piedritas)

o al decir de algunos que no son de la zona, son un tanto huraños al preferir ocuparse de tareas domésticas en vez de la cosa pública

"SRA.-...yo tengo que quedarme en las casas, ¿cón quien viá dejó los chicos?..." (Reg. N° 19 - El Tropiezo)

Gente que vive según las costumbres o tradiciones de los antiguos, sobre todo las de tipo religioso

"SRA.-...hoy es día de muertos, hay que í pa'l cementerio..." (Reg. N° 19 - El Tropiezo)

y en algunos casos a las de tipo productivas

"SR.-...¿qué han de saber esos ingenieros?..." (Reg. N° 13 -Las Piedritas)

encuentran numerosas chacras cuyos dueños las trabajan de forma permanente, por lo cual siempre hay quien pueda transportar a los vecinos hasta el otro camino, donde el transporte público suele ser más confiable.

³⁰ Con este objetivo, entre las tres Comisiones, compraron un freezer.

reconociéndose con posibilidades de expresión bastante coartadas y muy convencidos de lo poco que saben, valen o pueden

“SRA.-...yo no se nada, ni escribir...” (Reg. Nº 19 - El Tropiezo)

*“SR.-... y si, porque nos sacan la mercadería de arriba.
Asique tenemos que vender por lo que sea, por la nada, porque hay que vivir...
(El tomate)...Se vende, está saliendo. Pero como pa’ decí hacer un proyecto,
ganar un dinero, o pa’ decí me voy a terminá la casa, no...
Nada. Nos debemos haber portado mal para que Diosito nos castigue así
o hay otra gente que está sufriendo mucho, posiblemente...
Con esta sequía, sin plata...”* (Reg. Nº 50 - El Brete)

Estas autodefiniciones puestas en práctica más las visiones de los maestros sobre estos sujetos, obstaculizan bastante los requerimientos de los primeros a los segundos respecto a tareas, obligaciones y sugerencias sobre lo que deberían hacer. Los cambios de costumbre, de prácticas, de representaciones en el campo son muy lentos cuando se dan. En los casos de “tener que hacerse a algo” los cambios se dan si o si, aunque se sufra. Entonces, en el ingreso de los chicos a la escuela, no hay ese acompañamiento de la familia pretendido por las maestras en aquello de dejar la casa, las tareas domésticas o la chacra para llevar al niño e ingresar al jardín de infantes junto a los padres. Junto a sus hermanos más grandes si los tiene, o junto al vecinito más cercano, el niño va y vuelve llorando de la escuela hasta que se cansa y la “acepta”.

“SR.-... Las cosas son así, que se v’ hacer...” (Reg. Nº 13 -Las Piedritas)

Es el comentario más común, con el que se termina cualquier conversación.

C. EL SECTOR EDUCATIVO DE LA ZONA

1. Breve Historia de las Instituciones Escolares.

En las escuelas estudiadas se han encontrado planteles docentes cuya antigüedad en la docencia ronda en un promedio de 15 años. Esta característica merece hacer un pequeño recorrido por los sucesos más importantes de la educación en la zona rural.

Los docentes estudiados, en su mayoría, comenzaron a trabajar en distintas localidades del noroeste cordobés, específicamente en los departamentos de Minas, Cruz del Eje, Ischilín, Tulumba, Sobremonte y Río Seco.

Esta zona fue desde siempre poco buscada para ocuparse en la administración pública por los habitantes de la provincia de Córdoba. De buscar trabajo, las preferencias giraban en a torno puestos en el ferrocarril, en los bancos, en escuelas o en el correo de la ciudad de Cruz del Eje o en las cabeceras de los otros departamentos, cuando no directamente, la capital de la provincia o de las provincias vecinas.

Las escuelas de las ciudades eran abiertas en lugares donde había alguna trayectoria de enseñanza, como casas de “familias bien que, de honor, ponían a sus hijas a enseñar letras y otros quehaceres a los hijos de vecinos”, mientras ellas también estudiaban³¹.

Pero en el campo, las escuelas se habrían poniendo en juego otras estrategias. Así, cuentan pobladores de la zona de Los Hormigueros, que:

*“...MAR -...Papá ofreció al doctor Illia... y le aceptaron...
PE- Si, cuando gobernó Illia con Sabatini fue... porque no había quién prestara...
MAR - ...Nadie quería prestar... en el sesenta y³² ...
PE- No, no. Antes... La crearon acá a la escuela... La escuela es del ‘39.
Si, porque papá murió en el ‘40...
Y la escuela la habían creado cuando el andaba en eso (política)...”
(La escuela de Los Chañaritos) y desde que me acuerdo ya estaba esa.
La que ha sido más nueva es la de La Esquina del Alambre. Se creó esta escuela,*

³¹ Ver acerca de la historia de la escuela Normal, de las Hermanas y de otras en Alvarez Ramos, J. “Historia de Cruz del Eje y Zona” Op. Cit. Pág. 145.

³² La confusión de fechas es sólo una forma de marcar con mayor énfasis que las obras de bien que se hicieron en la zona se relacionan con gobiernos de signo radical.

*la de La Esquina del Alambre y la de Paloma Pozo. Eran nacionales las tres.
Esta ha sido la (número) 392...” (Reg. N° 9 - Los Hormigueros)*

Lo notable del caso es que en el marco de la ley Lainez, las escuelas se abrían con un sentido movido por el interés en la educación pública, en el que se podría leer, además, cierto matiz de reubicación en el campo social, a través de enunciar la decisión de poner los bienes propios, a servicio del bien público a pesar de:

*“...MAR -...Nosotros (la familia) salimos (de la casa central) a dormir en esos cuartos (que antes eran para)...
el camión, herramientas y habitaciones pa’ los hombres...” (Reg. N° 9 - Los Hormigueros)*

Esto, en familias que progresivamente iban perdiendo las luces que les otorgaban poder, con el avance de las propuestas justicialistas. Es decir, se iban sustituyendo tipos de capitales considerados importantes: dar lugar al funcionamiento de una escuela primaria como promotor de posturas políticas preponderantes y arraigadas, mientras se perdían los camiones, las tierras, es decir, todos los bienes de capital económico para mantener el poder, el prestigio. Así, aunque los integrantes de la familia no fueran letrados, eran dueños y ayudaban en el funcionamiento del establecimiento escolar y colaboradores directos de la causa, al relacionarse (dando alojamiento y todo lo que hiciera falta) con el maestro, uno de los personajes notables de aquellas épocas. Además, por ser quienes albergaban a la escuela, también tenían la posibilidad de integrarse, casi obligatoriamente, a las asociaciones de cooperación, obviamente, en los cargos de mayor jerarquía.

Aunque pareciera que ser maestro en el campo no fue en esa época para los habitantes de la ciudad de Cruz del Eje un objeto de interés, no ocurría lo mismo para los habitantes de las provincias de Catamarca y La Rioja. Para ocupar los cargos, bastaba con acercarse al título a la inspección de zona y encontrar una escuela sin docente.

*“...PE -... y vino la Señorita (lo dice con acento riojano), que del Alto de Los Quebrachos...
Ha sabido estar en el Alto de Los Quebrachos como maestra y aquí como directora...”*

MAR - La ascendieron.

PE -...y quedó (allá) la señorita Luisa, otra riojana...” (Reg. N° 9 - Los Hormigueros)

La importancia de revestir tal figura, con los honores y privilegios, se sumaba a las retribuciones económicas. Comer en la casa de los dueños, si se entendían, tener servidumbre como uno más de la familia pero con los privilegios de ser un invitado de honor permanente, más honorarios por una tarea digna y reconocida que, aunque no fuesen los mejores, se consideraban buenos.

Paulatinamente, las escuelas fueron cambiando de docentes ya que a partir de mediados de la década del ‘50 egresan de la Escuela Normal de Cruz del Eje los primeros maestros nacionales regionales, capacitados para escuelas rurales y estas instituciones comienzan a ser puntos de interés laboral, sumado a las posibilidades crecientes de transporte. Obviamente, cambiaron las formas de relacionarse con los “dueños” de las escuelas.

En algunos casos también cambian los edificios de ubicación, con las sugerencias de leyes fiscales de la década del ‘70:

*“...MAR - ...Y después (vino) doña Delia de ahí nomás (Cruz del Eje)
...andaba mal con Manuel y con ésta (la dueña de casa)*

Y ahí nomás jue ella y pidió... allá pa’l frente (del otro lado de la ruta)

PE - Si, porque acá la escuela se estaba caendo...

MAR - Si, sí...(burlona) Y después se le estrelló a don Jorge (Layús) que le donara un pedazo...

PE - La hicieron los... cómo es éstos...

MAR - ¡Ford!

PE - No, de lo Nucci (el concesionario)... Porque dicen que les sacaban mucho impuesto...

Y antes de dársela al gobierno esa plata, les hicieron aquí la escuela...” (Reg. N° 9 - Los Hormigueros)

También cambiaron de jurisdicción nacional a provincial, en idéntica época.

Este último cambio trajo aparejado, entre otras cosas, una diferencia beneficiosa en los haberes que percibían, pero no en las cuestiones de orden valorativo: ser docente de una escuela nacional, era más importante que serlo en una escuela provincial; las escuelas nacionales tenían cierto halo de libertad, al ser inspeccionadas con menor recurrencia, entre otras apreciaciones que se pudieron recoger.

2. La cotidianidad de las escuelas de la zona.

Teniendo en cuenta que lo objetivo configura en parte la cotidianidad de las interacciones sociales, es necesario en este punto describir el ambiente en que las mismas se desarrollan.

En general se puede decir que los establecimientos que constituyen el paisaje escolar en la zona, aparecen como un mosaico de oportunidades distintas, desde lo edilicio, los recursos humanos, los recursos materiales, lo que se visualiza en las escuelas en las que se realizó este estudio.

La escuela de El Tropiezo, funciona en un edificio alquilado, una casa cuya arquitectura es típica de los años '60; la de Las Piedritas, es de construcción reciente, en un terreno donado a esos fines por una de las antiguas directoras de la institución; la de Los Chañaritos, es una vieja casona, que según los antecedentes consultados en el archivo, existe desde hace unos 80 años. Todas estas escuelas comparten problemas respecto a la provisión de agua potable, sanitarios, aulas, cocina. La primera y la tercera, tienen a favor que están a la vera del camino, lo cual facilita el traslado de los docentes, ya que existe transporte público.

Sin excepción, las cuestiones relativas a los inconvenientes infraestructurales, traen aparejadas infinidad de demandas a satisfacer de manera más o menos formal, informando a la Comuna o acudiendo a supervisores, aunque en la mayoría de los casos se acude por la misma emergencia de la dinámica escolar, a vecinos, amigos o parientes (en general los maridos de las maestras), si no pueden los mismos docentes solucionarlas.

Como es lógico imaginar, este tipo de actividades desplaza incuestionablemente las planeadas en relación a la enseñanza áulica y la administración, entre otras. Esto difiere en las escuelas que cuentan con personal dedicado a tareas auxiliares (que no son muchas en la zona), quienes las realizan bajo la guía infranqueable del director/a o del maestro preocupado por el tema.

Además de las tareas domésticas, en el caso de los directores sobre todo, es como que en estas escuelas se le atribuye institucionalmente más importancia a lo administrativo que a lo netamente docente, lo que se puede apreciar en el número de inasistencias que figuran en los libros de firmas, bajo la justificación de "trámites". Es decir, lo docente implica el cumplimiento de otras tareas que, de no realizarse, inmovilizarían parte de lo importante en la cotidianidad escolar (por ejemplo, la administración del P.A.I.COR). Esto es más problemático para los maestros con dirección a cargo.

Haciendo una descripción de la dinámica más cotidiana, podría decirse que existen los mismos rituales en todas las escuelas. Las primeras en llegar, entre las 6.45 horas y las 7.30 horas son las cocineras y, en algunas escuelas, el portero o el agente P.A.I.COR. Las cocineras ponen a calentar el agua para el desayuno, alistan los utensilios necesarios y empiezan el mate. A las 7.30 horas comienzan a llegar los alumnos. Entre las 7.45 horas y las 8.15 horas llegan los docentes en sus transportes, trayendo los ingredientes para la comida del día o de la semana, el pan para el desayuno y las noticias. Todos los que se encuentran presentes en la escuela, ayudan a descargar las mercaderías y las van depositando en las puertas de las cocinas.

Más o menos puntualmente³³, todas funcionan por la mañana, entre las 8 horas y las 12 horas. Este horario es el más conveniente especialmente en los meses de marzo, octubre, noviembre y diciembre por el clima muy cálido de la zona. En estos horarios, tanto los alumnos, como las cocineras y en especial los docentes, pueden trasladarse a sus domicilios sin pasar demasiado calor.

El día escolar comienza con el saludo de los docentes a los alumnos formados en filas luego de escuchar la campana. La formación, siempre tomando distancia, es de acuerdo a la cantidad de alumnos que haya en la escuela, lo cual determina que se haga por sexo (una fila de niñas y otra de varones) o por grados. Se iza la bandera, con el acompañamiento a capella de la canción Aurora a lo que le sigue la oración de bendición del día, dentro de la fe católica. A continuación, los alumnos se trasladan a las aulas o al comedor si lo hubiere, para desayunar lo que les sirven las cocineras.

Los docentes van a la cocina en busca del mate. Tomar *mate* es una de las prácticas grupales constante e imprescindible en todas las escuelas. A la entrada, en los recreos, en los ensayos, las cocineras mantienen caliente el agua y el mate para los docentes. Cuando están todos, se hace una ronda donde participan por igual, a menos que haya algún conflicto, mientras las cocineras siguen con su trabajo. No cualquiera ceba el mate: quien tiene la costumbre de hacerlo, lo disputa con quien "se meta". Si ésta no puede, lo hacen las cocineras que dejan sus tareas,

³³ Pareciera que en este punto, como en otros, las escuelas más grandes se rigen por reglamentaciones "más fijas y visibles". Todo el mundo las recita como parte del Estatuto Docente, lo que dice el Gremio o lo que se ha fijado en la institución. En las escuelas más chicas, los sujetos parecen guiarse por una lógica "más práctica", una suerte de reglamentación familiar, casi inexistente en el sentido de normas definidas, con carácter más concreto. Los tópicos generalmente aludidos por uno u otro tipo de prácticas y valoraciones, son los horarios, las responsabilidades frente a los alumnos, las inasistencias y las jerarquías.

y en última instancia, la considerada mala cebadora, soportando todo tipo de chistes. Sin excepción, *los hombres no ceban el mate*. Se acompaña con pan del que se compra para el desayuno de los alumnos³⁴.

Mientras se toma mate se discuten las novedades del gremio docente, se habla de problemas puntuales de los alumnos, se pide consejo de cómo trabajar algunos contenidos, pero en la mayoría de las ocasiones se habla de problemas personales: las enfermedades que sufren, del que se ausentó ese día, de las familias, mientras alguien destapa las ollas para ver lo que se está preparando para el almuerzo y da sugerencias de cómo hacerlo mejor. Las cocineras escuchan y la mayoría de las veces se quedan calladas o salen a ver si los chicos terminaron de desayunar. El desayuno de los alumnos finaliza cuando cada uno va depositando la taza en grandes recipientes, situados en la puerta de la cocina o del aula, luego de lo cual, vuelven a sus bancos y se preparan para las clases.

A continuación, el personal docente comienza con las tareas áulicas. A partir de ese momento, las escuelas se escuchan silenciosas. Muchas puertas de las aulas se cierran.

En los recreos, los maestros vuelven a la cocina o cuidan a los chicos en el patio, que juegan libremente y se acercan a los maestros a cada rato.

En el transcurso de las horas de clase suelen llegarse hasta la escuela para hablar con los maestros algunos padres o madres con sus hijos en brazos, algunos integrantes de la cooperadora u otras personas para hablar con los porteros o cocineras

La jornada va llegando a su final cuando suena la campana cerca de las 12 horas, horario que se acomoda a las necesidades de transporte de los docentes y todos salen a formar en la sombra para arriar la Bandera, repitiendo en gran parte el rito de la mañana, aunque con más apuro por el hambre y el calor.

Los alumnos vuelven a las aulas y los maestros acomodan el lugar donde almorzarán si no lo prepararon las cocineras o el portero. Algunos comen junto con los chicos. Los que no, se acercan al aula para hacerlos rezar. Al terminar el almuerzo, los alumnos se retiran y los docentes suelen quedarse esperando el transporte. El resto del personal de la escuela se queda a terminar con las tareas de limpieza, hasta las 14 horas, cuando cierran la escuela y se van.

En un marco regional de pobreza, teniendo como base económica actividades productivas primarias, éstas se presentan, por un lado, como campos laborales dentro de los cuales, los sujetos, hoy docentes, se constituyeron históricamente en posiciones singulares y en función de las cuales deciden y les es posible ser maestros. Por otro lado, estas condiciones son las que marcan las historias de las comunidades rurales, contextos sociales próximos a las instituciones escolares, a lo que se suma una nueva forma de ser dichas comunidades a partir del advenimiento de nuevas formas institucionales como son las Comunas.

Estas coacciones presentes en tanto prácticas y representaciones en un mundo “dado”, manifestaciones concretas y cotidianas, son las que posibilitan de forma particular el quehacer de los docentes en las escuelas, en un cambio notable y acelerado de las características más típicas de lo que se interpreta como comunidad rural.

³⁴ Estas prácticas no quedan encerradas en las paredes de la escuela: es información de dominio público y se escucha en comentarios de los vecinos como el siguiente: “...áhi están las maestras... se empupan de mate todo el tiempo y no atienden a los chicos...” (Reg. N° 14 - Los Chañaritos)

CAPÍTULO IV

LOS MAESTROS

Historias, Anécdotas, Lugares: Personas.

A. La Diversidad: sujetos y trayectorias.

En esta parte del capítulo la idea es recuperar la trayectoria del sujeto docente para poder interpretar y darle historia a sus interacciones actuales. *Ahí* va resignificando instancias de su vida, actualizaciones que tienen lugar en las formas de hacer y de pensar desde las que construye, junto a otros, la trama de relaciones que dan vida a cada una de las escuelas en las distintas comunidades, las cuales tienen también una historia.

El *origen social* cobra importancia en tanto que posibilita, desde una mirada social de los sujetos, seguir la carrera docente y adjudicarle distintos significados, según las apuestas en las que pongan en juego sus intereses. Estas significaciones serán recuperadas a lo largo de toda la trayectoria tanto social como profesional (*formación inicial, ingreso a la docencia, titularidad*), cambiando las valoraciones que se le hayan conferido al magisterio, tanto desde las apreciaciones personales hasta las de los grupos familiares a los que pertenecen los sujetos, grupos que conforman sus contextos más inmediatos. Esto resultará en la confección de una *diversidad* de matrices que alojarán, de forma particular en cada sujeto y según su trayectoria, distintas formas de hacerse docente.

1. Origen Social

Hablar de origen social en términos de “clase” suele ser una de las formas más utilizadas en las investigaciones cuando se intenta develar la “composición interna” de un grupo social determinado, en este caso, los docentes.

Pero en un trabajo de investigación que tiene por objetivo *dar cuenta de la diversidad en un grupo social*, decir que la mayoría de los sujetos estudiados pertenecen al grupo social de “clase media” o “clase media-obrera” no aclara las distinciones existentes. Se hace necesario hablar de los casos (en términos de los sujetos que constituyen las familias y según las posiciones que en dicho núcleo ocupan) para desentrañar quiénes son los componentes de estas *clases* a las que se alude, en el lugar de estudio, en un período determinado³⁵.

En la ciudad de Cruz del Eje dicha clase estuvo constituida por familias donde los hombres, es decir los jefes de familia en tanto “padres” según costumbres de la época, eran empleados públicos (especialmente ferroviarios), de comercio o pequeños productores rurales. Las mujeres fueron, casi sin excepción, amas de casa que se dedicaban exclusivamente al cuidado de sus hijos. Sólo en los casos en que toda la familia estaba ligada a la producción agropecuaria, las mujeres se dedicaron además a las tareas rurales. La mayoría de los padres y las madres de los docentes estudiados, no finalizaron la educación básica.

Así mismo, esta descripción somera deja todo un mundo de distinciones en las que se encarnan cada grupo de sujetos y desde las que cada uno perfila un modo de ser docente.

³⁵ Lo que a la vez implica marcar que ser de tal o cual clase social depende del momento histórico de referencia. En este caso, hablar de clase media cruzdelejeña, hace referencia a los sujetos que entre 1960 y 1985 estaban en condiciones económico-productivas beneficiosas, posibilitándoles financiar a sus hijos los estudios secundarios y/o terciarios en escuelas reconocidas y altamente calificadas como la Normal Nacional o el Instituto Nuestra Señora del Valle, en contraposición con la “Escuela Fábrica” (actual E.N.E.T. N° 1) de donde egresaban quienes trabajaban en el Ferrocarril, por ejemplo. Actualmente estas familias formarían parte de la “clase empobrecida” que se incrementa día a día en Cruz del Eje, en especial, a partir de la década del ‘70 (con el cierre del Ferrocarril y de sus talleres) y la pauperización de la zona rural que ha soportado además, sequías y mala administración de las aguas del dique.

Hablar de *empleados de comercio* supone distinguir entre quienes eran empleados de negocios del tipo ferreterías, tiendas o almacenes y quienes eran empleados de pequeñas industrias relacionadas a los productos del campo, esto es, “cabriteros” o camioneros (en los casos estudiados). MI y NA comentan que sus padres tenían estas ocupaciones. Sus padres esperaban que eligieran otra carrera y les brindaron las oportunidades:

“...MI -...cuando estaba en la secundaria decía que quería estudiar para maestra jardinera. Pero mi mamá no quería... que me dedique a estudiar algo mejor...algo que me vaya a reeditar más... quería que me fuera a Córdoba. Y no, no le hice caso... La hice bien (a la carrera) porque lo hacía con gusto...”(Reg. N° 51- Cruz del Eje)

“...NA -... A mi siempre me gustó. Si hubiese sido por mi casa, no, ...Y a mi papá le gustaba veterinario...”(Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Por otra parte, entre quienes se dedicaban al comercio, existían también aquellos que desarrollaron actividades del tipo *cuentapropistas*, como sastrería o librerías. En estos casos, la posibilidad de cursar otros estudios no se discutieron: la opción clara era ir a la Escuela Normal.

“...JU -...yo soy un maestro normal... mi carrera para recibirme fue en la escuela Normal... a mi no me gustaba la docencia. Mis padres me mandaron, porque eran las épocas donde uno no opinaba, no decidía que es lo que le gustaba...”(Reg. N°45 - Cruz del Eje)

“...MT -...en la escuela Normal... me mandaron... Ya te mentalizaban... Todos iban a la escuela Normal, así que ahí íbamos todos...”(Reg. N° 47 - Cruz del Eje)

El “todos” al que se refiere, es el grupo social al que esta docente pertenecía: hijos de comerciantes, inmigrantes españoles o italianos, que frecuentaban “El Bar Español” y el Lawn Tennis Club.

En lo referente a los empleados públicos, se ha podido observar que entre los hijos de *ferroviarios* se marcan diferencias según el trabajo que hacían sus padres. En las décadas de los ‘50 y ‘60, manifiestan no haber tenido las mismas posibilidades quienes eran hijos del Personal de Conducción y pertenecían al gremio de La Fraternidad³⁶ y quienes eran hijos del personal de depósito, de taller, de estación o de vías y obras, agrupados en el gremio de “La Unión Ferroviaria”. Para ocupar alguno de éstos puestos³⁷, sólo bastaba tener algunos conocimientos y que alguien del gremio o del partido los ayudara a entrar. A partir de la mitad de la década del ‘70, todas las instalaciones del Ferrocarril General Belgrano, fueron “levantadas”, lo cual cambió la situación económica de todo empleado ferroviario.

“...GA -...En realidad me gustaba estudiar para veterinaria, pero no me podían... Mi papá era ferroviario, no podían costearme la carrera en Río Cuarto, así que me mandaron ... aquí a estudiar...”(Reg. N° 54 - El Brete)

Los integrantes más jóvenes de las familias del Personal de Conducción (maquinistas) ya no tuvieron las mismas posibilidades que sus hermanos mayores.

“...LA -... Yo comencé buscando trabajo o sea una salida laboral... Mi papá se había jubilado...era maquinista... Entonces me puse a estudiar de grande ya... sin ayuda de nadie, porque mi mamá no es maestra, mi hermano no es maestro... Siempre estuve muy apegada a mi casa, casi nunca salía, amistades nada...”(Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

Si bien la carrera docente (profesorados de matemática, lengua o historia) se evaluaba como una de las mejores según comentan los docentes al hacer alusión sobre las apreciaciones de sus grupos familiares, mejor aún era estudiar “para maestro” porque:

“...RA -...me inicié en la docencia a causa de las circunstancias, no por vocación. Yo quería ser bióloga... pero vine a Cruz del Eje y mi familia era... de clase media para abajo, mi padre el único laborante de la familia...Ferroviario y

³⁶ Estos tenían “...fecha propia para festejar su día, el 20 de junio. Todos los años tenían su fiesta, eran los más agrandados... Hacían cenas de galas, donde iban las viejas con tapados de pieles... eran los ricos, el personal de conducción, tenían autos y mandaban a sus hijos a estudiar a Córdoba... Para ser maquinistas, tenían que rendir evaluaciones que les tomaban los Inspectores de Máquinas, que eran el cargo que les seguía. Iban en Buenos Aires, porque los preparaban aquí, en la escuela de La Fraternidad... Tenían maquinitas chiquitas y vías, que parecían de juguete pero eran para enseñarles y tomarles... Había que tener 6° grado... Salían con título de maquinistas y tenían que saber lo de todos los otros, los foguistas... Sobre todo cuando las máquinas pasaron a ser de petróleo, que eran muy distintas a las de leña...” (Reg. N° 40 - Cruz del Eje)

³⁷ Si bien entre los ferroviarios se acepta implícitamente con el puesto de trabajo los llamados “traslados”, en el caso de los que accedían a cargos de mayor jerarquía se puede observar una menor movilidad de la familia para acompañar al hombre a sus diferentes destinos.

*aparte también trabajaba en zapatería en mi casa...
Yo la mayor de todas... la única que quiso estudiar... tenía que decidir,
los recursos económicos no alcanzaban... tuve que estudiar lo que se me proporcionó a la mano...
Y bueno, mi papá me dice 'estudie una carrerita corta', apurandomé,
yo tenía conciencia de eso..."(Reg. N° 58 - Deán Funes)³⁸*

Por último, al hablar de *los productores rurales* las diferencias que se manifiestan dependen de los orígenes de las propiedades y las formas de trabajarlas. Así, se pueden distinguir quienes fueron *inmigrantes* en las décadas del '30 al '50 y compraron o arrendaron campos que trabajaron con la familia completa, de quienes heredaron las tierras y pertenecen a *familias tradicionales* de la zona, con reconocimientos y relaciones religiosas y políticas destacables. Los primeros, en general, han vivido y desarrollado actividades productivas en el campo hasta la década del '80, época para la cual habían ahorrado lo suficiente como para construir sus casas en la ciudad, donde actualmente viven y dejaron los campos en manos de sus hijos (varones). Entre estos, son muy pocos los que cuentan con escolaridad primaria y el ámbito de apreciaciones que constituyeron en torno a la figura docente se transmitió a sus hijos como algo magnífico, lo cual obstaculizó o promovió la posibilidad de ser maestro:

*"...MC -...Fui docente de nacimiento y no porque en mi casa lo hayan sido...
...me he criado en el campo... terminé mi sexto grado en esa época y no pensar en estudiar.
Mi papá era de esas personas de 'no, para qué, si no le hace falta. Si con lo que yo tengo'
Mientras pudiese comer y lo que él tenía era suficiente.
Y yo quería, desde chiquita, yo quería ser maestra.....pensaban que al estudiar el hijo,
el padre quedaba medio relegado..."(Reg. N° 52 - Cruz del Eje)*

*"...GR -...El primario lo hice acá, en la escuela M. Belgrano del Brete (escuela rural)
Siempre me gustó ser maestra. Decía que iba a estudiar para maestra...
jugaba a la maestra, aquí y en la escuela.
Y bueno, se me dio la oportunidad...
(los padres) siempre me apoyaron... Ni tampoco hice,
porque era única alternativa el magisterio. No..."(Reg. N° 50 - El Brete)*

En cambio para CE, de una familia tradicional, que casi siempre han tenido sus casas en la ciudad, donde los hombres mandaban a sus esposas e hijos a vivir mientras estudiaban, el ser maestra, era el denominador común de la familia.

"...CE - ...Seis mujeres y un varón. Todos docentes..."(Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Es la síntesis para mostrar toda una trayectoria familiar.

Esta síntesis al igual que el resto de las apreciaciones vertidas en torno a lo que significó en los ámbitos familiares o de pares el ser docente, va perfilando una idea, que pauta y posibilita, la elección del magisterio como única posibilidad de estudiar, como preparación necesaria para un mundo laboral inmediato.

Es decir, esta concepción familiar/cercana es una forma de comenzar a hacerse maestro, lo que se continuará en la elección de distintas ofertas institucionales para la capacitación inicial.

2. Los Estudios

Parece ser ampliamente reconocido que para el desempeño docente juega un papel importante la trayectoria que se haya tenido como estudiantes en todos los niveles de escolaridad formal, al dejar éstos, una impronta resonante en el campo de las representaciones, percepciones y prácticas de los sujetos sobre la docencia³⁹.

La totalidad de los docentes estudiados han acudido a *escuelas primarias estatales*, con la diferencia de que GR y RA lo hicieron en escuelas rurales.

En lo referente a *estudios secundarios* las escuelas⁴⁰ a las que accedieron fueron, especialmente, la escuela Normal Nacional (pública) o al Instituto Ntra. Sra. del Valle (privado). La elección por una de estas dos instituciones⁴¹ tiene sus diferencias dependiendo del grupo social de origen y el sexo. (Ver Cuadro 5, Anexo A)

³⁸ Podrá notarse en estos recortes de entrevistas la diferencia en la denominación del trabajo de los padres: uno era maquinista y el otro ferroviario.

³⁹ Frederic, S. "La productividad etnográfica: una cuestión de recorrido" Mimeo. Bs. As. IDES. 1994.

⁴⁰ En la ciudad de Cruz del Eje en la década del '50 existían la Escuela Nacional de Comercio Manuel Belgrano, la Escuela Fábrica que luego se convierte en la E.N.E.T. N° 1, además de las dos nombradas. En la década del '60 se abren como nuevas ofertas de nivel medio, la actual

Así, quienes provienen de familias mantenidas por empleados de comercio, como los de cuentapropistas, productores rurales propietarios de grandes extensiones, que tienen actualmente entre 30 y 55 años, se insertaron en la Escuela Normal Nacional República del Perú. Dos puntos interesantes a rescatar: por un lado, los sujetos que tienen entre 40 y 55 años y que provienen de familias mantenidas por la actividad comercial, hicieron la secundaria en la Escuela Normal por las características socialmente atribuidas a esta institución (lo “notable” de asistir ahí) y, “además” se recibieron de maestros.

*“...MT - ...Ahí hice el secundario y me recibí de maestra regional...
A ser maestra porque no había otra cosa...” (Reg. N° 57 - Cruz del Eje)*

No eligieron asistir a esta institución los sujetos provenientes de grupos sociales menos favorecidos económicamente y que tienen entre 20 y 30 años de edad actualmente.

Respecto a quienes estudiaron en el Instituto Nuestra Señora del Valle, tienen entre 30 y 40 años, provienen de familias sostenidas por empleados ferroviarios y pequeños productores rurales. Podría decirse que el grupo con características “más tradicionales” ingresó a esta institución.

*“...MC -...Al final... habló mi tía y logran convencerlo (al padre)
...Pero no a escuelas mixtas. Y es el primer año que ponen el secundario las monjas.
Y a él le gustaba porque era un solo turno, no como la Normal, que hay que ir a
Educación Física a la tarde... porque la casa de mis padres
quedaba medio alejada...” (Reg. N° 52 - Cruz del Eje)*

En cuanto a los *estudios de nivel terciario*, las posibilidades vuelven a polarizarse. Existen, a partir de la década del ‘70 en la ciudad de Cruz del Eje dos instituciones que ofrecen la capacitación inicial para el magisterio de nivel inicial y primario⁴²: el Instituto Nuestra Señora del Valle (INSV) y la Escuela Normal República del Perú (ENRP). La primera de estas instituciones ofrece esta posibilidad con posterioridad a la segunda.

En la casi totalidad de los casos el decidirse/decidirlos a estudiar “para maestros” se relaciona con la posibilidad de tener una pronta salida laboral ya sea como docentes o como empleados en alguna repartición pública.

Teniendo en cuenta el origen social del que provienen quienes pertenecen a familias de productores rurales tienden a continuar sus estudios en el INSV y del grupo perteneciente a familias de empleados comerciales a la ENRP, también aludiendo a cuestiones parecidas a lo dicho respecto a la escuela secundaria.

*“...MA -...Yo quería ser abogada. Pero me recibí en el ‘83,
mis padres no me dejaban ir porque estaban los militares, se llevaban a los guerrilleros
...en la facultad se llevaban a los guerrilleros y por lo que te contaba
a veces de conservador de los viejos, ser mujer y muchas cosas, medio como que no pude.
Fui a las Hermanas... estaba cansada de ir a la tarde
(a la escuela secundaria)...” (Reg. N° 56 - Cruz del Eje)*

Quienes accedieron a esta formación inicial en los primeros años de la década del ‘70, egresaron con el título de Profesor/a de Enseñanza Elemental. La elección de la institución a la que asistieron se fundamenta en el hecho de haber cursado los estudios secundarios en la misma⁴³.

Para los más jóvenes, que tienen entre 30 y 40 años la elección puede interpretarse como un poco más difícil ya que entran en juego, otros intereses, otras necesidades de cada sujeto y otras coacciones estructurales. En el momento en que estos sujetos ingresaron al nivel terciario (fines de la década del ‘70 y década de los ‘80) existe la posibilidad de elegir entre el Profesorado de Enseñanza Primaria (P.E.P.) y el Profesorado de Enseñanza

Escuela Arturo Illia, el I.P.E.A. N° 3, el Conservatorio Provincial de Música Luis Gianneo y la Escuela de Bellas Artes Roberto Viola. Estas dos últimas instituciones, brindan formación profesional docente.

⁴¹ La Escuela Normal cuenta con el mayor reconocimiento social. Fue transferida en el año 1993 a la provincia, cuando todos los sujetos estudiados ya habían culminado sus estudios tanto secundarios como terciarios. Hasta ese momento la escuela tenía el terciario, formación del magisterio y su departamento de aplicación, es decir, la escuela primaria, todo de jurisdicción nacional. En este momento, sólo el terciario es Nacional. El Instituto Nuestra Señora del Valle es más conocido como la Escuela de Las Hermanas. Es también uno de los más reconocidos y estimados especialmente por ofrecer enseñanza religiosa, sólo para estudiantes del sexo femenino en el nivel medio y gratuita. Desde el año 1989 la oferta privada y religiosa se complementa para los varones con el Instituto Juan Pablo II.

⁴² En principio, cuando se cambia la capacitación inicial para el magisterio del nivel medio al terciario (década del ‘70) esta carrera se denominó Profesorado Elemental. Luego se cambió a la denominación de Profesorado de Enseñanza Primaria (década del ‘80). En cuanto al Profesorado de Enseñanza Preescolar la primera institución en ofrecerlo fue el INSV. Recién en la década del ‘90 la ENRP abre esta posibilidad.

⁴³ Existe un implícito en la ciudad de Cruz del Eje: pauta que, quien ha sido alumna de la escuela Normal en primaria o secundaria, no puede “pasarse” a la escuela de Las Hermanas y viceversa, lo cual, sólo en el caso de quienes hacían la elección del profesorado de nivel inicial por no tener esta posibilidad en la escuela Normal, “transgredían” aquella pauta no sin justificarse ante todos sus excompañeros y soportar sus enjuiciamientos.

Preescolar (P.E.P.E.)⁴⁴, y a la vez, entre dos instituciones reconocidas (sobre todo en el profesorado de nivel primario).

Quienes se decidieron por el de nivel inicial, solo tenían la opción de cursarlo en el INSV. En estos casos las manifestaciones sobre la elección rondan en el gusto por el trabajo con niños.

*“...GA -...me gustan mucho los niños... me llevo muy bien con los niños...
son geniales los chicos, sobre todo los niños pequeños...
Pero magisterio...para maestra de grado no hubiera estudiado nunca...
los chicos más grandes... ya comienzan con... ya saben manipular al adulto,
trampitas...”* (Reg. N° 54 - El Brete)

*“...MA -...Entonces digo qué hago... Acá todo el mundo es docente,
voy a ser docente... En el primero que diga... ahí me anoto.
...Yo no hice jardín de infantes, porque me dio hepatitis,
asique no pude hacer el jardín de infantes. Me anoté en Jardín de Infantes,
la nena empezó en Jardín de Infantes...”* (Reg. N° 56 - Cruz del Eje)

Pero para quienes decidieron por el profesorado de nivel primario no sólo el turno y el renombre de la institución se pone en juego. En este trance es que juega un papel fundamental “la profesora de prácticas”. En varias de las entrevistas como así también en las observaciones realizadas, aparece como un elemento importante y decisivo también en las prácticas posteriores al momento de formación inicial, como un ordenador simbólico del desempeño de los docentes. “La Señora” como es el modo de mencionarla, surge tanto a la hora de actuar con los alumnos, en las decisiones institucionales y hasta en las recomendaciones que hace a las actuales practicantes que están en las escuelas. Las charlas entre las docentes experimentadas y las futuras, se generan en torno a lo que ahora y antes les pedía, en las formas de hacerlo y en todo aquello que pueda verse como un nudo de significados comunes relacionados al tema.

“...LA -...me recibí en la escuela Normal con la Señora de Ch...” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

Si bien se hacen algunos señalamientos en torno a las dificultades que esta profesora significó en la carrera de los docentes estudiados, en el caso de RA se sumaron otros:

*“...RA -...me anoté en el profesorado de lengua... Yo no tenía cabida.
Para colmo venía de una escuela medio rural...
Me hice ahí, estuve a los golpes y yo vi que eso no iba...
Me puse en el profesorado elemental... y la profesora de prácticas que tuve,
la Señora de Ch., muy exigente pero muy buena profesora.
Nos enseñó, nos hizo tomar conciencia... Nos decía
'si ustedes lloran la primera semana, vuelvansé, no son para estar en el campo
...Dejenlé el campo para otra, no son capaces'...”* (Reg. N° 58 - Deán Funes)

También remarcan como importante el lugar en el que se realizaron las prácticas y observaciones de ensayo y de residencia, donde se recuerda como formadoras reales a las docentes que ejercen en el cargo donde se desempeñaban como practicantes y las directoras que llevaban adelante la gestión institucional en esos momentos. Los momentos de formación en los profesorados se recuerdan en pocas ocasiones y en general, hacen alusión a la forma académica, desconectada de lo que es una escuela en el campo o hasta en la misma ciudad, poco relevante para las prácticas posteriores. Más allá de las cuestiones de orden “moral” en tanto consejos dados por algunos docentes sobre las posibilidades de trabajo en el campo y las dificultades en las prácticas de ensayo y de residencia, la formación específica que hará falta para estar en escuelas rurales no está presente.

El concurrir a una institución de nivel medio o terciario se relaciona en algunos casos, con las condiciones pautadas por los padres de los sujetos estudiados (los horarios, el ser mujer) entre los que surge además la figura del “título de maestro”. En cuanto a decisiones asumidas por los sujetos estudiados, desde la soledad en cuanto a posibilidades de compartir horas de estudio, pasando por la privación de seguir estudios secundarios o terciarios y la moda de ser docente, hasta la desvalorización manifiesta por esta profesión, constituyen las apreciaciones y prácticas que conforman el mundo simbólico desde el que estos docentes transcurren la etapa de la formación inicial. El paso por los profesorados, no aporta nada nuevo en tanto a valoraciones, más bien refuerza algunas ideas previas respecto al deber ser del maestro. Si aporta en cuanto a haber obtenido un título, es decir, la posibilidad certificada de trabajar, además de ofrecer aquello de ir “haciéndose a los golpes” en una formación que marea por

⁴⁴ Para todos los casos estudiados, el horario de las clases de los terciarios es una cuestión importante, ya que el INSV tiene turno mañana y la ENRP tiene turno vespertino.

lo rápida, atomizada, desconocida y necesaria. Estas características se repetirán en innumerables ocasiones a lo largo de la trayectoria como maestros en las escuelas y comunidades concretas.

3. Las Trayectorias Docentes:

En las trayectorias de los docentes estudiados hay fechas o momentos claves y tienen lugar en ciertos contextos rememorados especialmente en sus relatos sobre las experiencias pasadas, los cuales pautan algunas formas de actuar, apareciendo en sus discursos en forma de justificaciones. Entre ellos, los más importantes que se pueden rescatar como recurrentes son: el inicio en la actividad docente, el paso por otras escuelas y el nombramiento como titular.

a) El inicio en la docencia:

Que un docente no es maestro hasta que no entra a una escuela y ahí dentro, a un aula, es un dicho muy común en el gremio. Empiezan a hacerse docentes en esos ámbitos, con esa gente que los habita, con los problemas que allí se enfrentan.

Cuando los docentes ingresan a una escuela, formalmente según lo prescribe lo burocrático, puede ser porque se crea un cargo o porque se ocupa uno existente que alguien deja, en escuelas con ciertas características. Informalmente, se ingresa a una escuela en busca de trabajo, entendiendo a la docencia como una salida laboral o como una búsqueda del quehacer docente en tanto propuesta generadora de cambios sociales.

*El lugar de inserción*⁴⁵ es un momento y/o lugar en que el docente entiende como *su entrada al trabajo en el sistema educativo*.

Allí, se entrecruzan indefectiblemente estos dos diferentes puntos de vista, que en este capítulo serán analizados desde dos perspectivas y que en la lógica de la práctica se entrecruzan indefinida y necesariamente: lo burocrático, como lo asumido desde lo formal, rutinario y público; lo no burocrático, aquello de público conocimiento, aunque no siempre se habla, se vive de forma privada y hasta se intenta soslayar.

i - Lo burocrático:

LA ESCUELA CATEGORIZADA:

La escuela categorizada hace alusión a cómo se entiende una institución desde su presentación a los docentes según la jerarquización o diferenciación que se hace entre las mismas en el interior del sistema educativo.

Si bien no lo prescribe explícitamente la norma escrita, lo convencional instituido es que los docentes de nivel primario especialmente, ingresen al sistema en *escuelas rurales* casi sin excepción. Especialmente en los últimos tiempos se da como un *sobreentendido*, en función de las coacciones estructurales desde el campo económico: es indispensable encontrar trabajo, pero para los egresados de los magisterios, el recambio de docentes en escuelas urbanas es bastante lento, los requisitos son inexistentes entre quienes recién egresan del magisterio (capacitación y antigüedad sobre todo). Pero las escuelas rurales siempre demandan profesionales y ofrecen otros beneficios y problemas. El primer beneficio es el porcentaje que sobre el sueldo básico se obtiene por estar en zonas desfavorables. Este puede rondar entre un 20 y un 120% según la localización del establecimiento, lo cual configura otro tipo de jerarquización entre las escuelas. Otros beneficios menos vociferados pero realmente “consumidos y consumados” es por ejemplo la posibilidad de desayunar y almorzar en los comedores del servicio P.A.I.COR⁴⁶, o vivir en las casas que suelen tener los establecimientos para los docentes. Esto último se está dejando de lado debido a la existencia de medios de transporte públicos o privados que se está haciendo cada vez más extensiva. Así mismo, el transporte es uno de los inconvenientes en los que se ingresa al ingresar a la docencia: el precio, las comodidades, los horarios conforman lo nuevo y problemático asociado a la docencia en las zonas rurales. Las viviendas suelen ser también un problema más que un beneficio, ya que existen algunas instituciones con características de escuela rancho, sin luz eléctrica, agua potable, etc.. Cuando las escuelas no cuentan con esta casa/habitaciones para los docentes⁴⁷, el problema es encontrar un lugar donde vivir. Las casas de

⁴⁵ Tomo de las entrevistas las declaraciones que los docentes refieren como “**los lugares de inicio en la docencia**”, en palabras tales como: “...el primer lugar que trabajé en serio...”; “... las clases en serio...”; “...mi primer trabajo fue...”; “...me inicié en la docencia cuando...”.

⁴⁶ “Legalmente”, a los docentes no les está permitido comer en el comedor escolar. Sólo “si sobra algo” se les puede dar. Esto termina siendo una decisión que toma el director de la escuela negociando con los encargados del programa, la ayuda que puedan brindar los docentes como el servirle a los chicos, cuidar la disciplina o lavar los platos.

⁴⁷ En los casos estudiados ninguna de las escuelas cuentan con la casa para que se alojen los docentes.

los vecinos, si los hay cerca, generalmente “ranchitos”, suelen ser los lugares en los que se alojan como un modo de evitar sentir la soledad y el silencio del campo, e inclusive aún cuando existan las casas en las escuelas.

En la zona rural, como se indicó en pasajes anteriores, la mayoría de las escuelas primarias son jerarquizadas como escuelas de *tercera categoría*, lo que significa que tienen entre 30 y 180 alumnos. De acuerdo a este número de alumnos se determina la cantidad de docentes que trabajarán en las instituciones⁴⁸. En este sentido, la cantidad de alumnos implica el ingresar a la docencia por las puertas de una escuela de personal único o por las de una escuela “grande”.

En los casos estudiados sólo JO hizo su entrada al sistema en escuelas de personal único. De esa experiencia marca aquello de sentirse ser “la escuela”, al tener que realizar actividades de todo tipo para el funcionamiento de la institución, inclusive la de dar clases. La mayoría de los maestros, lo hicieron en escuelas con dos docentes o más en el caso de las escuelas rurales o en escuelas urbanas muy numerosas, por períodos cortos. NA, GR, MR, GA y MM se iniciaron en escuelas de primera categoría en la ciudad y tuvieron la oportunidad de trabajar y conocer a muchas de las docentes reconocidas. Esto es algo que rescatan para sus prácticas posteriores, como así también la oportunidad de trabajar en grados con muchos alumnos, más parecidos a los alumnos con los que tuvieron que hacer las observaciones y prácticas de ensayo y de residencia, es decir, con quienes estaban “preparadas para tratar”. En el caso de GR que se crió en la zona rural, la experiencia es poco positiva.

“...GR - ...terminé dando clases... en la Bavio. Ahí fue bastante duro...Bravísimos los chicos. Tremendos, tremendos...Eran niños con problemas de conducta...”(Reg. N° 50 - El Brete)

Las docentes procedentes de urbes, al recordar aquellas experiencias, las destacan positivamente por dejar de preocuparse de otras cuestiones relacionadas a sus alumnos más que las de enseñar, aunque no comparan la tranquilidad de trabajar en el campo por “la forma de ser de los chicos”, “la libertad de que se goza”, diferente a la ciudad donde se come y se sale corriendo a ver a los chicos en el comedor, o porque viene la directora...

“...MM -...empecé a trabajar ahí nomás. Ese año me llaman en la Jujuy, comienzo aquí y en cuarto grado, con una suplencia cortita. Al otro año me vuelven a llamar... (para suplir) ¡A Fany de la F.! ¡A la señorita Fany! (marcándolo)...tuve dos años...De ahí la conozco, yo creo que me sirvió de mucho en mi vida,a la Señora Chechela... porque a pesar de la rectitud... me enseñó a ser maestra... a defenderme...hacer carpetas...comportamiento... cooperar... Me enseñó todo...”(Reg. N° 46 - Cruz del Eje)

EL CARGO⁴⁹ de:

Los cargos a los que se puede acceder luego de haberse inscripto⁵⁰ en las Sedes de Inspección⁵¹ y salir en listas de méritos son: maestra y directora de Nivel Inicial, maestra/o de grado o ciclo de Nivel Primario, maestra/o de grado o ciclo de Nivel Primario con dirección a cargo⁵² y director de escuela de Nivel Primario de tercera categoría.

El nivel inicial en la zona rural, sólo está presente en algunas escuelas, aunque es parte de la educación obligatoria según la propuesta de la Ley Provincial número 8113 y en la Ley Federal número 24195. En general se componen de salas integradas por niños de 4 y 5 años con un docente que, en algunas ocasiones, depende de la gestión directiva de otra institución educativa. En los casos estudiados, de las tres docentes sólo MI se inició en un jardín de infantes rural, recién creado, siendo maestra y directora de “sala integrada”. Según su apreciación, es muy difícil

⁴⁸ De modo tal que si la escuela tiene menos de 20 alumnos, habrá un docente que se denominará *personal único*; si hay entre 20 y 40 alumnos la escuela contará con dos docentes, un maestro de ciclo/s y un director con grado/s a cargo; entre 40 y 60 alumnos implica la designación de dos maestros de grado o ciclo y un director con grado/s a cargo; entre 60 y 100 alumnos cuatro maestros y un director con dirección libre.

⁴⁹ Ver Estatuto del Docente. en “Legislación escolar de Córdoba. Nivel Inicial y Primario C.E.D.E.” Córdoba. 1993. Pág. 227.

⁵⁰ Luego de haber registrado el título en dependencias del Ministerio de Educación provincial, el postulante puede inscribirse en distintas escuelas de una misma zona, la cual depende de una escuela base. En dicha oportunidad, se puede hacer la inscripción en dos modalidades: con preferencia, (es decir, marcando una serie de tres escuelas a las que se desearía entrar) o sin preferencia (lo que supone que el docente puede ser llamado a cubrir cargos en cualquier escuela de la zona a cargo de la supervisora de esa sede de inspección). Pero no siempre los docentes aceptan el primer cargo que se les ofrezca. La decisión depende de las características del establecimiento, la distancia a recorrer, el cargo ofrecido y la condición de revista y/o de las necesidades inmediatas a satisfacer.

⁵¹ La denominación impuesta a quien se encarga de monitorear el conjunto de escuelas de una zona educativa, es la de **supervisor**. Esta nueva denominación surge a partir de la década del ‘80 cuando desde la Reforma Educativa Córdoba se pretende cambiar algunos aspectos de los actores del sistema además de sus funciones tradicionales. No obstante para el resto de quienes participan en otros estratos del sistema, la denominación sigue siendo la antigua: es el señor INSPECTOR o la señora INSPECTORA.

⁵² Es curiosa la autodenominación que adoptan los docentes respecto a este cargo. En algunos casos se dicen *maestro de grado con dirección a cargo* y en otras ocasiones se dicen *director de primaria con grado a cargo*. En realidad esto se debe a que el docente haya sido nombrado momentáneamente como suplente o interino en el cargo de dirección por licencia o jubilación de quien lo ocupaba o, en el otro caso, si el docente accede a un cargo directivo (por concurso, traslado o permuta) que tiene asignado previamente la tarea áulica incluida. Pero en la práctica, es notable como los docentes adhieren a una de las autodenominaciones más allá de lo establecido legalmente.

poder trabajar con niños de edades diferentes, por lo que ella ha optado en general por trabajar con niños de cinco años solamente.

En el caso de los docentes de nivel primario, sólo ingresando a las escuelas de personal único pueden acceder a cargos directivos en un primer momento. Esto no implica que si quiere pasar a otra escuela pueda ir con idéntico cargo: el maestro y director de escuelas de personal único sólo tiene la posibilidad de permutar o trasladarse a escuelas urbanas como maestro de grado o sección.

Entre los docentes estudiados sólo JO manifiesta haber ingresado en una escuela con este cargo. La impronta que le significó el contactarse con comunidades en condiciones de extrema pobreza, lo llevó a preocuparse por realizar otras acciones además de las que le conciernen puntualmente a un enseñante, a sentirse necesitado e importante para el desarrollo de esa comunidad.

MT ingresó al sistema como preceptora de una escuela secundaria de gestión privada. En sus declaraciones esto no aparece como “la entrada a la docencia”, sino más bien como un trabajo al que se pudo ingresar y nada más.

El resto de los docentes, lo han hecho con el cargo de maestros de ciclo⁵³. Esto ha supuesto el tener que enfrentarse con el grave problema para el que no han estado preparados: el grado múltiple. La creatividad para una atención “más o menos buena” y todo el esfuerzo puesto en juego, es lo que los docentes recuperan de sus prácticas como algo positivo. También se reconoce el acompañamiento que hayan tenido de los directores o los maestros más viejos de las escuelas. En algunos casos se los identifica como los “verdaderos” formadores, de quien se ha recibido consejos, explicaciones u otro tipo de ayuda.

SITUACIÓN DE REVISTA:

La legislación prevé que el docente puede ingresar en las filas de los empleados públicos de la educación como docente: ad honorem, suplente, interino o titular.

En los últimos tiempos ha ido dándose más importancia y han tenido cada vez más peso en el desarrollo “normal” de las escuelas los docentes “ad honorem”. Con el permanente movimiento en términos de ausencias de los maestros que se da en las escuelas rurales por diferentes causas, en especial por enfermedad (entre uno y diez días, más allá de los cuales se nombran docentes suplentes), se acude indefectiblemente a la ayuda de algún egresado reciente del profesorado que esté sin trabajo, al que se le extiende posteriormente un certificado donde consta la cantidad de horas trabajadas como forma de retribución, horas que se van sumando y le sirven para llenar su curriculum profesional con más puntaje.

Entre los docentes estudiados la mayoría hizo su ingreso a la docencia revistiendo la condición de “maestro ad honorem”, lo cual es tomado como una buena forma de empezar, sobre todo porque aporta mucha práctica sin demasiados compromisos más que el de tener que cuidar la conducta de los alumnos en ese día, la posibilidad de aprender de los haceres y proceder de otros docentes, trabajar en todo tipo de escuelas y en instituciones reconocidas de la ciudad especialmente.

“...CE -...Es lindo porque practicás...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Generalmente, luego de haber cumplido horas ad honorem (es decir, haber recaudado un puntaje considerable) o mientras se las cumplían, han sido llamados para cubrir cargos *suplentes*. Si el docente ha de ausentarse por más de diez días, la legislación prescribe que debe nombrarse a un docente suplente, de la lista de méritos que se publica anualmente⁵⁴, confeccionada según el puntaje obtenido por los docentes a partir de los antecedentes (capacitación, antigüedad, concepto de su trabajo, etc.). Esta suplencia puede extenderse hasta la finalización del año lectivo, con su correspondiente pago de vacaciones si se ha trabajado desde el mes de marzo. Todos los años los docentes que revisten la situación de suplentes son nombrados en el mes de marzo cuando se sabe quiénes tendrán licencias anuales por distintos motivos. En estos casos, no siempre el mismo sujeto ocupa el cargo en una misma escuela que tiene un docente, por ejemplo, con licencia gremial (es decir por todo el año y por varios años si es reelecto), ya que el que figura primero en “lista” será al que convoquen con el objetivo de cubrir, en principio, los cargos titulares, interinos y en último lugar, los suplentes. En otros casos, los docentes son nombrados en cualquier época

⁵³ En la práctica, esto significa que se ingrese a una escuela donde los grupos de alumnos estén divididos para cada docente: por grado (que en general sólo en las escuelas con tres docentes o más suele ser el primer grado) o por ciclos (primer ciclo - 1°, 2° y 3° grado - segundo ciclo - cuarto y quinto grado - o tercer ciclo - sexto y séptimo grado - con sus variantes según la opinión del director de la escuela o del supervisor de la zona)

⁵⁴ Desde el año 1994 no se han vuelto a rehacer dichas listas, por lo cual los docentes siguen figurando con el puntaje que han tenido hasta ese momento, por lo tanto, en el lugar que se les ha conferido sin tener en cuenta los últimos cursos de capacitación.

del año, para cubrir licencias por maternidad o enfermedad, lo que implica que se tienen que “ubicar” en el lugar y de la forma en que ha estado trabajando el docente anterior.

Los docentes estudiados que han comenzado sus actividades en escuelas urbanas cubriendo suplencias recuerdan estas experiencias como de gran importancia en varios sentidos. Uno de los sentidos otorgados por NA y MM que fueron nombrados en cargos suplentes por no más de tres meses, es haber sido seleccionadas entre todos los egresados de sus promociones por tener los mejores promedios, por lo cual suelen ser “buscados / avalados / ayudados” por los profesores de las prácticas, para que suplan a los docentes de la misma institución donde estudiaron el profesorado. Esto significa entrar por la puerta grande. Ambas, provenientes de familias urbanas, consideran esta como una excelente experiencia. En cambio para GR y MC, que provienen de familias mantenidas por trabajadores rurales y que vivieron en el campo, la experiencia de trabajar en escuelas urbanas tuvo diferentes apreciaciones. El trato con los alumnos, los problemas de los chicos de la ciudad, la escuela misma, se presentan como conflictivas. Pero para MC trabajar en una escuela urbana fue la única opción permitida por su padre quien consideraba innecesario que trabajara fuera de la casa.

Los otros docentes comenzaron a trabajar en escuelas rurales con suplencias “cortas” (por pocos meses) o “largas” (anuales), lo cual tiene sus diferencias. CE tuvo la oportunidad de estar unos pocos meses en la zona rural o estar en zonas rurales no muy alejadas de la ciudad en sus comienzos, pudo seguir capacitándose, tener contacto con las instituciones urbanas a través de nuevos cargos ad honorem y tener cierto control de sus propias designaciones en otros cargos docentes. En cambio, CR trabajó en escuelas rurales más alejadas de la ciudad cabecera del departamento y de las sedes de inspección. Aceptar una suplencia anual significaba tener trabajo por el resto del año, por tanto cierta despreocupación del movimiento que se hacía en la ciudad para las nuevas designaciones. Esto es, se iba a “vivir” al campo y sólo regresaba a la ciudad los fines de semanas o simplemente no se dedicaban a “controlar las listas”, lo cual les significó que la “saltearan” en reiteradas oportunidades para los nombramientos en cargos interinos o suplentes más cercanos a la ciudad, por lo tanto más convenientes⁵⁵.

Sea donde fuere el ingreso como suplentes, ninguno omite manifestar que es este el momento en que se les hace “pagar el derecho a piso” de diferentes maneras: haciéndolos cargo de los grupos de alumnos con dificultades o responsabilizarlos de fiestas o conmemoraciones importantes como las de fin de año o las patronales. El malestar de saberse “momentáneos” en la institución es una de las características mencionadas, sobre todo cuando describen el momento en que tienen que dejar dichos lugares.

Por otro lado, puede observarse algo así como que esos lugares “pasajeros” son idealizados por los docentes, en contraposición de lo negativo del lugar “definitivo” que ocupan en la actualidad. En las entrevistas realizadas se puede observar las características que se les asignan a una misma comunidad, la de Las Piedritas, desde las apreciaciones de dos docentes: una estuvo durante un período lectivo como maestra suplente y la otra hace cinco años que trabaja en el lugar. Para la primera la gente es muy buena, hay familias bien constituidas, cuidadosos de sus hijos, chicos cariñosos. Para la segunda, las familias son un desastre, hay que buscarlos, los chicos son terribles, por ejemplo⁵⁶.

Por último, la conceptualización que el directivo de la escuela tenga sobre “los docentes suplentes”, suele ser otro de los grandes puntos mencionados y que marcan las prácticas de los maestros: hay como una visión poco propicia entre los directivos sobre quienes revisten esta situación, ya que se los caracteriza como que vienen por un tiempo y poco les importa lo que pase después, por lo tanto no se preocupan demasiado por los logros de los alumnos, por ejemplo, aseguran los docentes.

La condición de *interino* es una de las más deseadas entre las que no revisten carácter de permanencia. Los cargos interinos son aquellos en que los docentes son empleados con un poco más de estabilidad y pueden estar allí, por varios años. Sólo se tiene que dejar el cargo cuando lo “ocupa” el titular del mismo, que puede haber estado desempeñando tareas de más alta jerarquía⁵⁷ u otro docente que haya pedido traslado. Al terminar el período para el cual ha sido nombrado, el docente vuelve a ocupar su lugar en la lista de méritos y es nombrado en la próxima institución que lo demande.

MI hace su ingreso a la docencia con una designación como maestra y directora de nivel inicial interina. Cuando esto sucede, lo que puede leerse es que, dependiendo de la posición socioeconómica que ocupa y de las necesidades coyunturales, no importa demasiado donde sea el lugar de destino: hay que tomarlo. En este caso, la creación de los jardines de infantes rurales fue la oportunidad de que surgieran una multiplicidad de escuelas que

⁵⁵ Hay quienes comentan sobre la época en que “acomodaban” a otros que no les correspondía. Ver registro N° 48.

⁵⁶ Registros N° 51 y 52.

⁵⁷ En general los cargos interinos son por causas de ascensos no definidos totalmente.

debían ser cubiertas. Esto, sumado a la necesidad de trabajo hizo que, en el caso de la maestra de referencia, el lugar donde fuera designada lo eligiera la inspectora, quien tampoco lo conocía. La soledad y los miedos a un lugar desconocido es lo que marca esta etapa en su trayectoria.

MT tuvo la oportunidad de ingresar a la docencia desde un cargo docente administrativo *titular*, como preceptora de una escuela secundaria. Además, esta función la desempeñó en el Instituto Nuestra Señora del Valle, la escuela privada de religiosas de la ciudad de Cruz del Eje. Para que la llamaran sólo bastó con ser de la familia que era, presentar su título con los registros correspondientes y en un tiempo no muy prolongado, fue convocada para trabajar. De allí, lo más sobresaliente fue el haber tenido contacto con una religiosa muy especial, que le enseñó los secretos de los haceres de las preceptoras y con gente de un nivel socioeconómico acomodado.

Los *titulares* son los docentes que como empleados públicos gozan de mayor estabilidad y de más derechos en sus puestos de trabajo. Para ser nombrado titular en el cargo que fuere hasta la década del '80, el sujeto se tenía que mantener en su cargo por cierta cantidad de años. Entonces pasaba de forma automática a revestir la situación de titularidad. Los docentes que estaban por más de cuatro años ocupando el cargo de director, quedaban igualmente titulares en dicho cargo. En la actualidad la titularidad se otorga por otros medios y desde otros criterios, que tienen que ver con la capacitación, por ejemplo. Para el caso de cargos directivos se tiene que rendir concurso de antecedentes, a excepción de las escuelas de personal único⁵⁸.

ii - Lo *no burocrático*:

En la mayoría de los casos⁵⁹, si se “ocupa” un lugar es porque alguien estuvo antes. “La señorita tanto, que era así y así, que hizo esto y aquello...” , es decir las relaciones que haya cultivado con los otros docentes o con las comunidades y las características personales y profesionales del sujeto, que haya sido “el dueño” anterior, deja toda una pauta en lo que “se debe” o “no se debe ser”.

En este sentido, el lugar donde comienzan con el hacerse docente también puede ser definido en términos *no burocráticos*. La cuestión es distinta para quienes ingresan como suplentes al de quienes ingresan con posibilidades de permanecer por un tiempo considerable en la institución, lo cual definirá si podrá o no “hacerse ver” tal cual es, o “reemplazar de la mejor manera” a quien no está. Según lo estudiado serían dos puntos recurrentes⁶⁰ que señalan los docentes respecto al lugar:

LAS CARACTERÍSTICAS DE QUIEN SE AUSENTE

Entre los ejemplos del “no deber ser” en algunos casos existe el antecedente del *docente ausente*, que venía a la escuela el lunes por la tarde y se iba el viernes por la mañana, dando todas las clases lo más juntas que se podía para volver cuanto antes a su casa de la ciudad.

Para NA, MM, GA y GR, que hicieron su entrada en escuelas grandes y urbanas, haber reemplazado a maestras reconocidas tanto como la escuela misma, se manifiesta con gran orgullo y se podría decir que se sienten “obligadas” a cumplir lo mejor posible su tarea, de modo tal que no se note la ausencia del titular, o para demostrar que se es merecedor del lugar.

Por el contrario, quienes ingresan en el lugar de docentes poco queridos, tienen una ardua tarea para cambiar las costumbres enraizadas con la anterior forma de actuar, “poniendo en orden” las cosas según su forma de ser y de entender la docencia.

Ocupar el lugar de alguien supone usualmente hacerlo en todos los espacios cubiertos por este, es lo que se espera en el juego que se establece entre “el nuevo” y quienes componen el paisaje en que se inserta. Esto implica tener que contratar el mismo transporte por el bien del grupo, ir a vivir a la casa del vecino que le prestaba o alquilaba una piecita, hacer las compras, pedir los horarios de consulta en los médicos de la ciudad. Es decir, llenar el lugar de quien estaba, de la misma manera, pautará que puedan entenderse entre los docentes y entre ellos y las comunidades. Sólo a partir de ahí, podrá generarse otros espacios y formas.

⁵⁸ Ver Ezepeleta, J. “Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina”. CEAL/UNESCO/REC. Córdoba 1991. Cap. III.

⁵⁹ Sólo en un caso de los estudiados la docente va a ocupar un cargo recién creado, es decir, un cargo sin historia.

⁶⁰ Estos puntos son recurrentes también a la hora de ingresar en otros contextos institucionales, pero son más importantes en las valoraciones de los docentes, los referidos al momento de iniciación de sus carreras.

LAS CARACTERÍSTICAS DE QUIEN INGRESA

Pero quien ingresa no viene desprovisto de características conocidas y por ende comentadas, ajenas al grupo en el que se inserta. Entre los puntos más destacados que son antecedentes que marcarán de una u otra forma la manera en que se le hará o no “pagar el piso” se encuentran:

- Los antecedentes familiares:

CE ingresa a la docencia haciendo una suplencia en la escuela en que su hermana es directora y en una comunidad donde su familia es reconocida.

*“... CE -...empecé a trabajar con una pequeña suplencia en Las Playas...
Pero fue linda porque estaba mi hermana...”*(Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Venir de familias que viven del campo suele ser algo positivo en el caso de ingresar a una escuela rural, pero no si se ingresa en una escuela urbana. De todos modos, este es un antecedente que se disimula bastante por el hecho de haber sido formado en escuelas urbanas.

- La actividad privada/individual:

Haber tenido “alumnos particulares” en sus casas puede ser un buen antecedente, sobre todo cuando esta actividad se desarrollaba antes del año 1983, cuando aún eran obligatorios los exámenes de ingreso a las escuelas secundarias.

Así mismo, la posibilidad de ayudar o aconsejar a los integrantes de las comunidades en los negocios o tratos, o tener relaciones políticas por ser militante de algún partido, también suele configurar un panorama inesperado para el docente y fácil de aprovechar si se comparten las ideologías. De lo contrario, puede ser un gran problema.

*“...JO -...en poco tiempo la escuela pasó a ser el centro de la actividad...
yo tenía la facilidad de tener vehículo, de llevar cosas para la gente que me encargaba,
de llevarles medicamentos...hice contacto con un médico... hice el reclamo correspondiente ...
la escuela era un punto muy importante porque era una serie de soluciones o
por lo menos trataba de incidir en... aconsejarlos a la gente para que obtuviera
algunas cosas a menor costo... el cuero del potrillo lo vendían mal... les llevaban mercadería
hacían trueque...”* (Reg. N° 43 - Cruz del Eje)

- La formación inicial:

Haber egresado como maestra de la escuela de Las Hermanas (INSV) o de la escuela Normal, no es lo mismo. Quienes egresaron de la primera institución hasta mediados de la década del ‘80, no tuvieron la posibilidad de hacerse conocer ni de conocer la dinámica de otras escuelas primarias ya que las observaciones y prácticas se realizaban en la misma institución, en el nivel inicial o primario. En cambio quienes egresaron de la Escuela Normal (teniendo en cuenta su histórico desempeño como formadora de maestros “regionales”) deben instalarse y convivir por el término de una semana, asumiendo el rol de maestro rural y colaborar activamente en la conducción de la escuela, desde la misma década. Esto es a partir de que asume como titular de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza “la Señora”. Las evaluaciones que hace como también las recomendaciones que ella da para que las egresadas del profesorado ingresen a una institución, son uno de los mejores antecedentes que se pueda adquirir y publicitar.

- Las cuestiones de índole personal:

Ser un hombre en un mundo laboral donde especialmente hay mujeres puede ser un beneficio o un problema. En las comunidades rurales el solo hecho de ser hombre impone respeto. Pero en el interior de las instituciones educativas no siempre es así. Suelen ser los más “ayudados” por sus compañeras. Pero siendo jóvenes, los más monitoreados por los directivos. Para JU, el hecho de ser hombre se sumó al de ser muy joven, soltero y tener que suplir a maestras que pedían licencia por maternidad⁶¹. A la vez, el mejor trato lo mantenía con sus alumnas de séptimo grado, quienes se acercaban a charlar permanentemente con él, bajo la vigilancia exhaustiva de la directora, una mujer mayor y soltera, accionar que le trajo serios problemas en el comienzo de su carrera.

⁶¹ Lo cual valió que todos sus amigos le hicieran bromas preguntándole qué hacía para que las maestras tuvieran que dejarle sus cargos por maternidad, en tres oportunidades y en la misma escuela.

Hay otras características que quedan más en el límite de lo privado y no comentado. En el caso de MC, la condición impuesta por su padre, le marcó toda una conducta desde la apreciación de los otros docentes y luego, desde la gente de la comunidad por la obediencia con que actuaba.

“...MC -... ¡Ah! Pero que a la noche estuviera en casa...

Ir y volver... En la COTIL... Asique ¿qué hacía? Era un hora de viaje.

Íbamos tejiendo al crochet con las chicas... Iban varias maestras...” (Reg. N° 52 - Cruz del Eje)

Esto suponía todo un movimiento donde toda la familia colaboraba para que esta docente pudiera lograrlo, para no perder las buenas costumbres de una niña soltera.

En el caso de LA, siendo recién egresada siente que tiene que “salir” al mundo, “ser normal”, tratar con otras gentes distinta a su familia.

b) *El Paso por Otras Escuelas*

Hay momentos en las vidas de los docentes que al decir de una de ellos son “fechas claves” que se dan en lugares y épocas que pueden recordar como los mejores o los peores de sus vidas. En muchos casos, los “buenos” momentos están ahogados o comienzan con las permanentes decepciones o malestares que se traducen en denominaciones tales como *miedos, problemas, malestares*, que pueden llegar a constituir *desafíos* a vencer en pos de una mejor estadía en esos lugares en los que indefectiblemente se tienen que quedar por necesidad de trabajo y que después pueden ser los *inolvidables recuerdos* encarnados en personas o situaciones agradables o desagradables. Es decir, como que al llegar y enfrentarse a las condiciones que depara el trabajo en las instituciones/comunidades a las que tienen acceso, todo se presenta como un gran problema a resolver, lo cual genera un estado de tensión especial. Algunos de los sujetos, por características propias que se pueden observar en las declaraciones sobre las trayectorias de sus vidas y en las prácticas que las actualizan, toman a estas circunstancias como un desafío ante el cual sobreponerse, luchando para que las condiciones “cambien” a su favor, otros sufren permanentemente hasta que pueden irse, buscando todos los medios para lograrlo y otros los toman como constituyentes del juego y se diría, son indiferentes.

Siempre esos momentos/lugares se tienen presentes con fechas, nombres de personas y espacios exactos y definidos que son rememorados de forma antagónica, como dos polos extremos en los que se resumen todas sus experiencias en sus trayectorias como docentes. Estos pasajes de sus trayectorias son los que de alguna forma van dando sentido de manera más palpable, al quehacer de los docentes, ahora.

Así es que podrían clasificarse (siguiendo el sentido común expresado por los sujetos estudiados) de la siguiente forma:

i - *Las mejores experiencias:*

Son definidas como aquellas que se presentaron desde un principio como alentadoras y/o beneficiosas para la labor en la escuela y la convivencia en las comunidades o como obstáculos a los que se pudo vencer. Entre estos se observan los siguientes:

- *Los desafíos*

Incluirse/ser incluido en el mundo de la docencia en zonas rurales, como ya se dijo, implica necesariamente adentrarse en un mundo de propuestas distintas de las que se esperan en el desarrollo profesional, según lo presentado en la formación de grado o expuesta por el sentido común. La realidad que se presenta en las escuelas incluye gran cantidad de situaciones nuevas para los sujetos provistos generalmente de *costumbres no rurales*, que deciden de todos modos aceptar los cargos⁶² que se les ofrecen, y que se materializan en desafíos como tener que “*hacer la escuela*”.

Muchos son los casos entre los docentes estudiados que han llegado a los lugares donde han sido designados y se han encontrado con una escuela casi inexistente.

Esto se da especialmente entre las maestras de nivel inicial, las que se integraron a una parte del sistema escolar *en creación* en la zona rural, *sin tradición* más que la buena voluntad de algunos docentes a cargo de los primeros grados de atender a los niños de 5 años como “oyentes”, para tornarse menos difícil sus propias tareas al año siguiente. En otros casos, sólo un aula vacía es lo que les esperaba. Con recursos propios, donados o pedidos,

⁶² Generalmente a los docentes se les ofrece “cargos”, no “trabajo” según ellos manifiestan, lo que podría estar dando cuenta de la distancia que indefectiblemente los separa en sus representaciones del resto de los trabajadores.

típicos de las regiones en las que desarrollan sus actividades⁶³ fueron construyendo sus lugares de trabajo. Con los mismos recursos también se hacen las fiestas para inaugurar las instalaciones casi fabricadas por los docentes o para cualquier otra fiesta en la que se haga un asado y baile.

RA se hizo cargo de una escuela de personal único en un paraje muy lejano. Allí tuvo que hacer construir el edificio entero, entrando a planes de la provincia.

“...RA -...Yo quería una escuela donde hubiera casa para vivir, porque yo no tenía casa donde vivir... con mi prima que tenía al bebé recién nacido. Había dos posibilidades... al ta-te-ti elegí la Ex-Nacional 414... Un ranchito a punto de caerse, un aljibe, pocos chicos, mucho terreno como para construir...” (Reg. Nº 58 - Deán Funes)

Como se ve, hacer la escuela también significa salir en la búsqueda de los alumnos para que la habiten. Esto tiene otro significado: si no hay alumnos, no hay necesidad de docente, por lo tanto de escuela. Esto hace a que permanentemente el docente esté justificando ante los padres la necesidad de que se eduquen los niños, que asistan a la escuela, que no abandonen. En el caso de que los alumnos abandonen o no asistan por un largo período, los docentes toman la decisión de dejarlos en los registros, *no darles de baja*, ya que recuperar a un alumno puede ser mucho más simple que recuperar una ración de P.A.I.COR, el cargo de un docente o la escuela misma. Para subsanar este inconveniente, los docentes no dudan en dirigirse a los jueces de menores, a la policía, a los patrones de los campos⁶⁴ y hasta a los mismos padres, lo que suele causar algunos enfrentamientos.

Una vez los chicos adentro de la escuela, los desafíos siguientes tienen que ver con enseñarles. En las listas de los maestros figuran desde la enseñanza de *buenos hábitos* hasta la lectoescritura. Por buenos hábitos se puede entender todo tipo de *costumbres absolutamente ciudadanas*.

Para MI, que los niños usen los baños y no el patio de la escuela, que hablen bien, son los objetivos que forman parte del diseño del currículum cotidiano.

La más notables de las que tienen que ver con enseñanzas, es aquella de *enseñarles a comer*. La dieta más común en la zona rural pasa por el consumo de carnes rojas. Las dietas prescriptas por el P.A.I.COR no solo no tienen en cuenta esta característica⁶⁵, sino que además, no tienen en cuenta la dificultad que significaba conseguir y/o producir verduras en algunos parajes⁶⁶.

“...RA -...Me puse como prioridad que los chicos aprendan a comer... Comenzaron a probar la verdura. Yo me ponía delante de ellos a las doce y ‘prueben, miren qué rico...’ hasta que sabés qué hice un día... les mostré una revista de Biafra, donde salían los niños que se estaban muriendo de hambre... Algunos se levantaron a vomitar, pero desde ese día empezaron a comer todo lo que se les ponía en la mesa...” (Reg. Nº 58 - Deán Funes)

Por otro lado, la organización misma de la asistencia del comedor, es todo un problema a resolver.

Otro caso es el de CE: tuvo que enfrentar la tarea de llevar adelante una escuela de adultos, como maestra y directora, tarea para la cual nunca recibió ningún tipo de capacitación.

- *El encuentro con docentes de trayectoria reconocida*

Conocer a directoras como “Chechela”, las “chicas Aráoz”, o “la de Media Naranja” son experiencias muy importantes y se reconocen como lugares en los que se aprendió y/o se trabajó con grandes de la enseñanza. Así

⁶³ Cajones de duraznos o de tomates, en la zona cercana a los productores de hortalizas y frutas, para armar los mueblecitos de los rincones de los jardines de infantes; barriles, en la zona de la aceituna; maderas de las que se sacan de los obrajes, trabajadas a machete y hacha, para cualquier cosa que se necesite, por ejemplo.

⁶⁴ Los niños son empleados porque se les paga menos y son más ágiles para la cosecha de la aceituna y del algodón, como ya se explicó en el capítulo III, punto “la economía de la región”.

⁶⁵ Y si la tienen, el objetivo es cambiar esta costumbre, como una parte más de la imposición de cambio que sufren las comunidades rurales.

⁶⁶ Esto ha ido cambiando con el tipo sistema de economía actual, donde todos salen a buscar mercado para ubicar sus productos. Es mucho más común, ver vendedores en lugares donde había productores, en las ciudades pequeñas como en las grandes. En la ciudad de Cruz del Eje, luego de los despidos masivos de las empresas estatales (Ferrocarriles y Banco de la Nación) y privadas (embotelladoras de vino, aldoneras, etc.) que cerraron y los pagos de indemnizaciones correspondientes, la mayoría de los afectados optaron por invertirlos en “producir” servicios (remises y/o taxis) o en abrir negocios, los que suelen tener, además, un tipo de “sucursal ambulante”. También en la zona rural se abren negocios, los que en general comienzan siendo boliches y almacenes, donde se puede acceder a productos como las verduras y las frutas, en especial papas, cebollas, zapallo, tomates, ajos y piminetos, estos últimos, producidos en la zona. Las frutas son de más difícil acceso y, como “no duran mucho tiempo”, no es una oferta que se pueda encontrar fácilmente en estos centros de abastecimiento. Tampoco se recurre a la fruta que puede ofrecer el campo y que son del gusto de los alumnos (algarroba, mistol, tuna, alcocho...)

mismo, el hecho de reemplazar a “la Señorita Fany”, dio la posibilidad de conocerla, a través del trabajo que dicha maestra le dejó para que realice la reemplazante.

También están las que tienen otro tipo de reconocimiento. Generalmente, cuando se hace alusión a estos docentes se los llama por lo apodos, despectivos, con que se las conoce en el gremio: “la Negra Sapa”, “Unidad, decena y centena”, por ejemplo.

Estos docentes se convierten en parte importante de la formación en servicio, como ejemplos concretos de lo que se debe o no hacer, con la correspondiente guía, monitoreo y evaluación en la práctica.

- *Lo mejor*

Se rescata como “mejor” aquello relacionado con experiencias vividas en torno a las más distintas cuestiones, no siempre relacionadas al quehacer *supuestamente sustantivo* de un docente. Se recuerda recurrentemente la forma de relacionarse entre los docentes de las distintas instituciones donde se trabajó a lo que se denomina “el compañerismo de esa época”, como una de las cuestiones más relevantes.

“...CR - ...dormíamos juntas, en la misma habitación y en la misma cama, porque teníamos un pedacito de zaguán... armamos una cama de una plaza y media... Una semana llevaba las sábanas ella, otra semana llevaba las sábanas yo... todo compartíamos... hasta bañarnos juntas a veces... bañarnos como las vacas. Teníamos un fuentón y lo poníamos arriba de una silla vieja y una de cada lado, agua (lo ilustra con señas)...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Las fiestas realizadas por diferentes motivos, son otros recuerdos importantes en la apreciación que se tenga sobre los docentes mismos en los comentarios de los recreos o en las entrevistas. La cantidad de animales que se hayan carneado, es el mejor parámetro para medir la importancia dada a la fiesta por la comunidad y se le adjudica al maestro como mérito de convocatoria. A partir de este punto, “se hablará” en la zona por un largo tiempo de los maestros y de la escuela y se atribuirá la admiración al director de turno.

Para MI y LA, el haber encontrado pareja y haberse casado con hombres de la zona, es uno de los recuerdos que primero aparece en los relatos de sus trayectorias.

“...MI -...lo conocí porque uno de los chiquitos le quedaba muy lejos el jardín... ‘el papá de ese nenito es policía. Pero la puede llevar este chico’... y me acercó hasta allá... cuando fui a cobrar (por primera vez)... porque yo no cobraba...buscando quien me llevara... de vuelta rematé en la Policía...asique nos fuimos hasta allá...y en quince días nos casamos... Mi primer sueldo fue para el traje de novia y zapatos...” (Reg. N° 51 - Cruz del Eje)

“...LA -...Después me puse de novia en el lugar y... después me casé...” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

Las familias en las que se ha vivido durante el tiempo trabajado en diferentes escuelas, la inauguración y estreno de edificios nuevos, las felicitaciones de las inspecciones, los sueldos, la libertad y la tranquilidad del campo, son otros temas recurrentes.

- *Los aprendizajes*

Algunos docentes se reconocen sin conocimientos a la hora de desempeñarse en tareas docentes en el campo, no sólo a nivel de lo académico, sino también referente a prácticas de la vida cotidiana. Allí han tenido que:

“...LA -...aprender de la gente lo que no se enseña en el profesorado... sobre todo en lo que se refiere al trato con la gente...” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

Uno de los aprendizajes menos interesantes son los que tienen que ver con saber estar solo. Cuando el docente se va a una escuela de personal único, supone que sólo tiene trato *en* la escuela con los alumnos y con la cocinera, diariamente. Excepcionalmente, una vez por semana o cada quince días con *la gente de la cooperadora*, y alguna vez, *con los padres* que se presentan en tanto tales y no como integrantes de la cooperadora.

“...LA -...Mucha soledad... ahí aprendí a andar en burro, a caballo, a poner tramperas... con los chicos... ...Yo dormía, dormía, apenas se iban los chicos... hasta el otro día. No comía, nada...me acostaba con esa intención de no ver el atardecer...” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

En palabras de NA, esto lleva a una situación con dos probables salidas: el tener que *integrarse a la comunidad*, como una forma de *distracción* o dejarse *absorber* por sus costumbres y formas, lo que no es bueno. No obstante, *se aprende* mucho de ellos en cuanto a tradiciones de todo tipo: religiosas, alimenticias, modales... Esto no sin antes manifestar un choque, “...una impresión...” en términos de disgusto y/o burla, lo que luego de haberse alejado de esos lugares se convierte en un hecho agradable que integra el curriculum de cada docente⁶⁷.

En el caso de JU, los mejores aprendizajes se remontan a la época en que vivía cerca de obrajes, donde pudo apropiarse de muchas costumbres no comunes en su grupo familiar, lo que lo llevó a preferir estar, en ocasiones importantes, con los hacheros antes que con los otros “notables”⁶⁸ de la comunidad.

En los tratos con la gente, hay que aprender *cómo hacer una fiesta*, sobre todo la de fin de año y la de los santos patronos, eventos muy importante como ya se ha mencionado. Esto también supone una enseñanza desde los maestros para la gente del lugar, que se da como una forma de *mostrar* lo que se puede hacer desde la escuela con el apoyo de la comunidad, poner en práctica las declamaciones sobre el poder de cambio que tiene la institución. El producto de tal aprendizaje será bueno, dependiendo en parte de quien sea el docente y/o el director a cargo de la organización de dicha fiesta. Si hay un cambio de director en una escuela, cambia también la fisonomía del espectáculo brindado y, como ya se dijo el público que está cercano a dos escuelas cuya fiesta se hace en la misma fecha, preferirá esta escuela.

ii - Las peores experiencias

Entre éstas se destacan las que presentaron a la institución y a la comunidad en la que debería desarrollar sus actividades como algo inabordable, con obstáculos invencibles o como un imponderable sin solución⁶⁹. En estos casos, las resoluciones suelen ser el irse de esos lugares o buscar alguna estrategia para “aguantar”.

• Los Peligros

La ubicación de la escuela

El encontrarse en parajes lejanos, sin gente ni costumbres conocidas, rodeados de animales y condiciones climáticas distintas, suele producir indefectiblemente *miedo*, lo que todos los docentes manifiestan haber sufrido en algún pasaje de sus vidas.

“...JU -... una experiencia tremenda... llega la comunicación (de la ciudad)
...a las siete, en el campo a esa hora ya... Le digo al hombre donde vivía si me podía llevar
hasta donde pasaba el colectivo... Para colmo había llovido...era un charco como...
no podía pasar...le digo que me deje ahí... me descalcé, me arremangué
y empecé por ese charco... ¿Viste los bichitos esos que gritan a la noche en el agua...
¡¡Joy!!...en ese movimiento que yo hacía en el agua, el agua se hacía así,
parecía que entraban víboras...¡Qué momento que pasé!
Y tenía que pasarlo, no había otra...” (Reg. N° 55 - Cruz del Eje)

“... Esa gente...”

Básicamente a lo que se tiene miedo es *a la gente de las comunidades*. Las docentes que llegan a un paraje, jóvenes y lindas, ponen en juego distintas estrategias para no ser “víctimas” de los hombres y para conservar las más tradicionales costumbres de la zona. MI se hacía acompañar por alumnas para no estar a solas cuando iba con algún hombre a hacer diligencias; en otras oportunidades

“...MI -...No eran irrespetuosos, pero me daba miedo. Tendía la cama
porque tenía una ventana con vidrios así, yo le había puesto cortinas pero
cuando hay luz, se trasluce. Tendía la cama y me acostaba debajo de la cama.
Ahí dormía para que piensen que no había nadie...
Ponía el colchón debajo de la cama...” (Reg. N° 51 - Cruz del Eje)

⁶⁷ También es notable en las ruedas de docentes cuando se sientan a tomar mate, la práctica de comentar anécdotas, como una forma de mostrarse las experiencias por las que se ha pasado y de *insertarse* en un *ranking* de docentes experimentadas, desde donde se reconocen y se respetan. Es común hacer que una de las más calificadas en ese ranking sea influenciada a comentar pasajes importantes de su trayectoria a las docentes que se integran a ese plantel docente. Así mismo, las docentes que llegan en carácter de suplentes, en cada ocasión que pueden, *se hacen ver* comentando sobre sus propias historias. Esto no siempre es bien visto por todos los integrantes de una institución e implícitamente hay como un permiso para algunos docentes y un desprecio por lo que puedan contar otros, que siempre “...se están mostrando...”

⁶⁸ El patrón de la estancia, juez de paz, maestros y policías.

⁶⁹ Como en el caso de tener que hacerse cargo de una escuela porque alguien “le ocupó el cargo” en que el docente estaba y tiene que tomar otro que “le ofrecen” como única posibilidad, porque necesita y tuvo que abandonar el lugar donde estaban a gusto.

En este caso, en que se nota que tuvo mucho miedo al igual que LA y JU, se casaron con gente del lugar y se trasladaron a vivir a las casas de sus cónyuges. Una vez casadas, el miedo comienza en relación a los peligros que se corren cuando están embarazadas o por sus hijos recién nacidos y la poca posibilidad de encontrar atención sanitaria profesional en las cercanías.

El estar casados con alguien de la comunidad, hace que indefectible e inevitablemente se tengan que vincular todo el tiempo “...con la gente de ahí...”. El adquirir sus hábitos y forma de hablar, es decir, *ser casi uno más de ellos*, genera la angustia de actuar así en otros contextos, el miedo de haberse mimetizado y no darse cuenta de lo que se está haciendo ante otros que no viven en el campo.

“... LA -...Vaya y hable un bolazo, porque la misma tonalidad,
las mismas palabras del lugar se te pegan...” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

Los viajes

Los medios de transporte, las distancias a recorrer, los horarios, se han vuelto todo un tema importante a partir de la década de los ‘80, momento desde el que se puede observar una mayor tendencia hacia el *cambio de modalidad* en cuanto a su *radicación* en las escuelas o casas de vecinos, al uso de *formas de transporte* desde los lugares de residencia hacia las escuelas, diariamente. Los motivos son de distinta índole, al igual que los medios usados para lograrlo. Entre las razones mencionadas que dan lugar a estos cambios tienen que ver con decisiones tomadas en relación a cuestiones de índole personal, familiar. Esto hace a que los movimientos de la escuela cuando no de la comunidad estén indefectiblemente influenciados al movimiento que imprimen las posibilidades de transporte de los docentes. Así, esta característica adquirida últimamente y que ha cambiado bastante la fisonomía de lo que se entendía y veía como docente-escuela rural, es definida por JO como la modalidad de los “*maestros golondrinas*”.

GR y GA se trasladan hasta la escuela en bicicletas o en motos pequeñas. Manifiestan haber tenido conocimiento de que han sido perseguidas por hombres o las han esperado en lugares peligrosos, a la salida o entrada de la escuela.

“...GR -...Hay días que llego sin ganas de volver
nunca más a la escuela...” (Reg. N° 50 -El Brete)

• *Los Problemas*

Casi todo lo mencionado más arriba se presenta como un problema en primera instancia. Los que no se resolvieron fácilmente, pasaron a ser parte del panorama permanente de la práctica del docente en la institución y en la comunidad.

Burocráticos:

Las designaciones, las permutas y los traslados en cualquier época del año, son problemas. Tanto para la institución, para el directivo que no sabe quién vendrá o si podrá cubrir ese cargo, y para el docente, que no sabe dónde irá y que ha hecho ciertos vínculos que cuesta dejar.

“...JO -...Y bueno, estuve todo un período ahí... Uno se siente ahí como que
es capaz de aportar una serie de cosas a la comunidad...
que al alejarse de la comunidad es como si te desgarraran,
te sacaran algo de muy adentro tuyo...” (Reg. N° 53 - Cruz del Eje)

Esto implica también depender de distintos superiores cada año. Las visitas o las ausencias de los inspectores, aparecen como un problema, cuando van a las escuelas.

“...JU - ...Con la poca experiencia que uno tenía, hablar del inspector era terrible
... ¡Hum!... ¡Áhi viene!... ¡Claro!... ¡Dios mío!” (Reg. N° 55 - Cruz del Eje)

“...RA -...Total las inspectoras no te llegan, no van nunca al campo...
Desde que yo estuve fueron tres veces, en once años y medio” (Reg. N° 58 - Deán Funes)

Convivencia

El trato de las escuelas primarias con los jardines de infantes, las autoridades de nivel inicial y primario en una sola institución, la competitividad, son algunos de los problemas de el trato cotidiano con otros docentes.

“...MI -... Cuando estás ahí sos una maestra más de primaria...” (Reg. N° 51 - Cruz del Eje)

“...GA - ...Yo soy sección anexo... dependo de la directora de Las Piedritas...” (Reg. N° 54 - El Brete)

“...MA - ...Me miraban como carne de cogote...”(Reg. N° 56 - Cruz del Eje)

Las denuncias de los padres de los alumnos a los inspectores por las prácticas de los docentes que no se entienden, también son una constante, razón por la cual éstos suelen hacerse presente en las instituciones.

Pero en otras situaciones, los vecinos se constituyen en la única forma de no sentirse solos. En el caso de los docentes que acceden a escuelas de personal único, las reuniones se convierten en una de las estrategias para encontrar compañía al menos una o dos veces al mes. Por tanto, las hacen según las conveniencias de los vecinos, los cuales no dejan de manifestar sus problemas y compromisos, sobre los que la maestra tiene que acomodarse.

Comunitarios

La economía regional, las necesidades básicas insatisfechas, la migración de las familias, muestran un cambio. Los maestros lo asocian a un cambio de la tradicional gente del campo, es decir, la imagen que ellos tienen de los otros, de la comunidad.

*“...JO -...no tienen mucho que ver muchas veces con la idea que uno entiende por comunidad rural...
hombres de palabra, donde vos encontrás gente tradicional...
estos son una mezcla, que me hace acordar a la gente que vive en las
zonas periféricas de la ciudad...chuncanos avivados...”* (Reg. N° 53 - Cruz del Eje)

Personales:

La migración de las familias de los docentes en busca de otras ofertas educativas para sus propios hijos⁷⁰, el abandono de sus familias para ir a vivir a la escuela en el campo; dejarla luego junto con parte de historias que lo constituyen, para ir en busca de mejoras salariales.

*“... JU -... Ya estaba toda mi familia acá y eso también me hizo que buscara una escuela
cercana a Cruz del Eje... se hace más difícil para un docente hacerse
cargo de los gastos del hogar... se carece de mucho... le duele cuando el hijo necesita
elementos que a veces uno no se los puede dar... he estado pensando en pedir traslado a una escuela más lejana,
a zona desfavorable, que pueda hacer alguna diferencia para mandar al hijo a estudiar...
siendo maestro rural es casi imposible...uno va acomodándose a las mutuales
y esas cosas...”*(Reg. N° 55 - Cruz del Eje)

se suman por el hecho de ser el único sostén económico de la familia, en la mayoría de los casos.

Si bien las cuestiones de orden informal son determinantes en las trayectorias de los docentes al pautar la mayor o menor celeridad de su integración al sistema educativo, lo que éste impone como condiciones burocráticas también marca, por su peso “normativo”, el currículum con el que se presentan los docentes en las instituciones. Estas marcas se consolidan, se toleran o se desvanecen con las prácticas cotidianas en el paso por distintas escuelas, aportando el ingrediente necesario como para hacer que los maestros tiendan a reforzar las representaciones en cuanto a posibilidades concretas de permanecer en esas condiciones laborales y en esos contextos rurales.

Todas estas cuestiones se presentan como vivencias cotidianas y comunes en el desarrollo de la vida de los docentes y de las escuelas, a modo de supuesto implícito, aceptándolas sin más que vivirlos y sumarlos en las listas de eventos decepcionantes o agradables en el transcurso de su trayectoria laboral.

c) El nombramiento como titular

En general, el acceder a un cargo de manera titular se logra después de haber pasado mucho tiempo trabajando en distintas escuelas, en distintos lugares, como suplentes o interinas. Históricamente, como ya se señaló, hubo distintas formas de lograrlo, según se prescribía en las pautas legales.

Para la mayoría de los docentes que revisten esta situación, el momento de sus nombramientos titulares es inolvidable. Tienen presente la circunstancia con fechas precisas, lo que les es requerido por cuestiones legales en todos los trámites administrativos, además. Algunos docentes se refieren a este evento como “me tocó la suerte”, o

⁷⁰ Es lo más común que los hijos de los docentes rurales, que viven en el campo, no estudien en escuelas rurales. Casi sin excepción, son enviados a estudiar a escuelas de la ciudad.

“se me dio”, cuando este hecho sucede luego de haber pasado largo tiempo esperándolo sin necesariamente haberlo estado buscando.

En otros casos, la búsqueda de tal situación de revista es una constante que se procura por todos los medios. Los más comunes es recurrir a la capacitación que otorgue puntaje para avanzar en la lista de méritos⁷¹ si se está en cargos suplentes o interinos, así también como a las “ayudas” del tipo “políticas”, a través de la injerencia de algún senador de la zona, o por su filiación con el partido gobernante.

En el caso de JU las titularidades como maestro y como director le fueron “concedidas” de acuerdo a las legislaciones vigentes en ese momento, automáticamente, de modo tal que solo tuvo conocimiento de su nueva situación “casualmente”.

Las negociaciones una vez obtenido el cargo titular para cambiar el lugar de trabajo, suelen ser muy frecuentes. MC obtiene un cargo titular en el departamento Ischilín, después logra, a través de contactos con colegas y con la inspectora, encontrar a otra docente que le sería más apropiado el lugar de designación y hacen una permuta. Esto se repite cuando se presenta a concurso en el cargo de directora, donde logra negociar con otra docente también el lugar de destino, que le es concedido luego de gestionar otra permuta.

Pero por más que sea uno de los logros que esperan todos, no siempre llega por las mejores situaciones. En el caso de MI, el nombramiento como titular le es otorgado en un momento particularmente especial. Llega a la escuela designada como interina a un jardín recientemente creado, en el mes de marzo. Por lo tanto, tiene que hacerse cargo de armar el lugar, confeccionando todo lo necesario para su funcionamiento. En el mes de agosto le comunican que en los primeros días de setiembre se realizará la inauguración oficial del Jardín, lo cual implica toda la preparación de la fiesta en lo que respecta al espectáculo artístico y el típico almuerzo⁷². Hace los contactos necesarios para que le donen la bebida, la torta y parte del mobiliario para inaugurar el jardín con algo adentro, teniendo a su hijo menor internado. La noche anterior del día de la fiesta la pasa en la clínica cuidando a su hijo y haciendo los “souvenir” para recordar el evento. La noche siguiente, la llama una docente y le comunica que ha sido trasladada a esa escuela, lo que ya sabía hacía tiempo, pero no se animaba a decírselo porque sabía de los preparativos de la fiesta. MI hace las averiguaciones pertinentes para ver si la designación había sido dada en condiciones legales y se entera de que la otra ha cometido fraude⁷³. Al enterarse de esto, MI hace las gestiones necesarias ante la inspectora, y por lo tanto, le otorgan otro destino, que era el lugar que dejaba la maestra trasladada y con la condición de titularidad, sellando de forma silenciosa el hecho.

Obtener la titularidad, como podrá observarse, es una de las condiciones necesarias para crear un halo de seguridad en cuanto a la estabilidad laboral que la condición reviste. No obstante, no determina la permanencia del docente en un lugar por el resto de su carrera docente. Por el contrario, puede ser un disparador como para pedir un cambio de destino, a la ciudad o a otra escuela, es decir, ser un elemento para que el maestro esté de paso hasta cumplir los requisitos necesarios para continuar en otra parte, rural o urbana. Esto a su vez dependerá de las situaciones que se presenten en la cotidianeidad, ya que los vínculos que se logre afianzar con otros partícipes de las escuelas y de las comunidades, darán el marco concreto a la estabilidad laboral del titular.

La diversidad de concepciones acerca del título y de la tarea docente que posibilita como espacio laboral, el transcurso por una formación inicial en el magisterio con una fuerte carga de alusiones valorativas sobre el maestro en el campo y una ausencia de prácticas que vinculen al sujeto con el mundo concreto en el que se insertará, más un posterior paso por variados contextos institucionales y comunitarios en escuelas rurales, singularizan a el maestro rural en una multiplicidad de concretos maestros haciéndose en cada situación, respondiendo desde las posibilidades que le brindan sus experiencias internalizadas y exteriorizadas en cada práctica. A lo largo de sus trayectorias se perfilan de este modo los docentes que efectivamente van haciéndose al campo y permaneciendo, escapando o volviendo a ese espacio social, cultural y laboral.

⁷¹ A partir del año 1995, el hacer horas ad honorem ha pasado a ser una de las formas más importante y fácil de obtener más puntos, ya que pocas horas de trabajo en estas condiciones aporta mucho más al legajo personal que los cursos organizados por cualquier entidad capacitadora. Esto es aceptado y practicado por los docentes, sobre todo los recién egresados, bajo un velo de vocación inocente, de ayuda a la docente que necesita ausentarse por uno o más días de su cargo. Este docente ad honorem asume los gastos que implica el movilizarse hasta la escuela, como todo lo que haga falta para efectivizar su pacto con el titular del cargo.

⁷² Es decir, el asado con cuero, la ensalada de ave, las empanadas, la bebida y la torta, y todo lo que es vajilla.

⁷³ En esa época, certificar que vivía en las cercanías de la escuela, otorgaba preferencia en la designación, lo cual le daba la oportunidad de ser titular o trasladada. La otra maestra lo había documentado ante juez de paz y policías, con el conocimiento de la inspectora.

B. La tensión entre Sujeto y Comunidad: Las relaciones con la trama social local

Indefectiblemente, el sujeto que se presenta como docente en una escuela de zona rural trae una carga de apreciaciones acerca del medio donde trabajará. Por su parte, el grupo social “receptor”, tendrá a su vez, apreciaciones de lo que es o debiera ser el docente para ese contexto. Este juego de demandas y ofertas más o menos explícitas posibilitará concretamente la integración, permanencia, abandono del lugar por parte del docente o el alejamiento de la comunidad de la escuela y por lo tanto, del maestro. Las estrategias que se interpreten como soluciones a los distintos eventos serán actualizaciones de otros ensayos internalizados durante la trayectoria de los sujetos, ahora en “este” cargo de maestros y de los otros sujetos que constituyen la institución y la comunidad. Esto se dará en un marco permanente de *tensión en la relación con la trama social* de la cual es parte la institución.

En esta relación, algunas figuras grupales jugarán un papel predominante para la conformación de los espacios de efectivización de las prácticas propuestas por los docentes: *los padres* (agrupados en las asociaciones cooperadoras o individualmente) y *el personal auxiliar y el personal del servicio P.A.I.COR*.

En este apartado se intentará dar cuenta de las construcciones que constituyen los sujetos docentes cuando ingresan a una institución educativa, en el contexto de tramas sociales particulares. La idea es mostrar cómo las interacciones con los grupos sociales participantes de las escuelas, van generando, además, la conformación de escenarios institucionales diferentes (las relaciones entre docentes, las jerarquías) hacia el interior y el exterior de los mismos. Esto va acercando al maestro innumerables situaciones. En el devenir de las acciones puestas en juego en función de dichas situaciones, se irá haciendo ese maestro que actualizará en futuras situaciones.

Como se decía en la introducción, los maestros son sujetos que llegan a las escuelas con un cúmulo de experiencias que tuvieron lugar en sus trayectorias a partir de las cuales, se hacen entender y entienden las situaciones presentes, actualizando sus historias en cada paso.

También se ha dicho que en la mayoría de los casos, los sujetos que se desempeñan como docentes provienen de zonas urbanas⁷⁴, lo que implica una distancia sociocultural con los pobladores de las zonas rurales, por tanto la puesta en juego de *habitus*⁷⁵ diferentes a los de los sujetos para los cuales y/o con los cuales trabaja. Por lo tanto, con experiencias, conocimientos, apreciaciones y valoraciones distintas, propias de los distintos puntos de la estructura social en que se constituyeron los sujetos, ponen en juego diferentes visiones de la vida, generando una *tensión*⁷⁶ permanente en las relaciones que se pautan a partir de las prácticas cotidianas de la institución educativa, lo que signa de forma incisiva las acciones de los docentes, erigiéndose en uno de los factores estructurales más cercanos y sentidos por dichos sujetos.

Para el sujeto que se recibe de maestro, aceptar cargos docentes en zonas rurales, es hacerse cargo de prácticas que desconoce, es decir, “*no saberes*”. Estas prácticas se suponen conocimientos adquiridos, apropiados, esto es, son “*saberes supuestos*” que se asignan o les asignan los otros, como parte de lo que deben saber, ser y hacer quienes se identifiquen como docentes ante sí mismos y ante otros sujetos.

Los *no saberes* podrían definirse como *todo lo que es* el sujeto que encarna el papel de docente, el sujeto concreto, particular a partir de su historia de vida; es decir lo que *si sabe, lo que hace, lo que quiere* de ese lugar que ocupa como maestro, que se manifiestan de manera práctica pero sin re-conocerlo. En este sentido, los *no saberes* serían *saberes diferentes* de lo que se espera o se supone, parte de un *habitus* que lo constituye.

Los *saberes supuestos*, son los que *se espera y se cree que domina* un sujeto que va a trabajar en una escuela, que *conforman el deber ser* desde el cual son apreciados, valorados por ellos mismos y por los que componen el contexto institucional y social en el que se insertan⁷⁷.

⁷⁴ Aún en el caso de los docentes cuyo grupo de origen tiene residencia rural. La escolarización de nivel medio y terciario de dichos sujetos, como ya se señaló en el apartado anterior, ha sido en escuelas y bajo modelos educativos urbanos.

⁷⁵ Bourdieu, P. “Cosas Dichas”. Gedisa. Col. EL Mamífero Parlante. España. 1993. (Trad. M. Mizraji) Pág. 22 a 27.

⁷⁶ Se entiende como *tensión* a un estado particular aunque casi permanente, en que un sujeto se siente “estirado” por las distintas situaciones que lo solicitan, un estado conflictivo provocado por tendencias o intereses opuestos. El maestro también se constituye en un *tensor* ya que origina a partir de sus prácticas reacciones que aparecen en el interior de la institución como fruto de acciones externas.

⁷⁷ Aquí se hace alusión a un cúmulo de conocimientos profesionales en tanto pedagógico-didácticos, pero además, otros conocimientos que no tienen que ver con los adquiridos en la formación inicial.

En el desarrollo de la vida cotidiana de los sujetos concretos que conforman las escuelas y sus vecindarios se dan, indefectiblemente, *confrontaciones* respecto de las representaciones y prácticas de los no saberes y los saberes supuestos para y por los docentes, con las representaciones que sobre los mismos tienen los habitantes de la zona. Y es ahí donde cobra vida la tensión entre los maestros, y entre éstos y las comunidades. Estas confrontaciones se dan cuando algunos sujetos - maestros o integrantes de las comunidades - hacen ofertas y demandas a los otros - maestros o integrantes de las comunidades - las cuales podrían explicarse como de *sentidos que, por distintos, aparecen cruzados, opuestos y/o tensionantes*. Estas confrontaciones de significados se dan siempre, pero para este estudio se tomaron dos momentos claves en los que las tensiones aludidas adquieren mayor explicitación: *las reuniones con integrantes de las comunidades y la convivencia con el personal auxiliar y el personal del P.A.I.COR*, en tanto momentos donde la escuela se “mete” en el mundo que le da sustento social, con sus representaciones y prácticas. Lo propio hace la gente de la comunidad en la institución escuela.

Por otro lado, estas confrontaciones se dan en función de múltiples problemáticas particulares, respecto a los diversos hechos y creencias que conforman el mundo de los sujetos involucrados. En este estudio se aludirán a *dos núcleos interdependientes de quehaceres del docente* (en tanto no saberes y saberes supuestos) y *en los que interactúa con la comunidad*, a los que se hace referencia permanente en los dos momentos señalados anteriormente. En ellos se evidencia el entrecruzamiento de los contenidos y significados (en tanto prácticas y representaciones) de los hábitos, dando lugar a dicha tensión. Estos núcleos son: *lo didáctico*⁷⁸ y *el trato con la comunidad*⁷⁹

1. LAS REUNIONES:

Una mezcla de carbonada, lectoescritura, venta de tomates y problemas familiares

Todas las instituciones educativas de nivel inicial y primario tienen como parte de la normativa a cumplir la conformación de asociaciones de apoyo, por ejemplo las cooperadoras o los clubes de madres. Así mismo, también existe la normativa de realizar reuniones con los padres de los alumnos a fin de hacerles conocer el estado de avance de estos respecto a los logros académicos esperados.

En la práctica, los docentes reúnen a los padres de los chicos en distintos momentos, denominándolos “reuniones de padres” o “de cooperadora”, dependiendo de los temas a tratar, aunque no se puede decir que en cada una, asistan distintos sujetos o que los temas tratados sean exclusivos o privativos del tipo de reunión. El entrecruzamiento de diferentes temas en los diálogos que se producen en dichos momentos, es una constante. Una madre dice algo en un sentido, la otra lo interpreta en otro y desde allí se sigue la charla. Las maestras intervienen preocupadas, tratando de centrar la conversación en los puntos que a ellas les interesan o en algunos casos, se las ve tan interesadas en los mismos comentarios, que parecen ser “una más” de las señoras, con sus mismos problemas y formas de abordarlos.

En las reuniones de padres, lo más común es que se traten “los problemas”⁸⁰ de los chicos relativos al aprendizaje, el ausentismo, la higiene, entre otros. No siempre se cita a todos los padres juntos. A veces, a través de los cuadernos de tareas de los alumnos, se llaman a los responsables, para un momento determinado y firmado por el maestro de grado o ciclo. En otras ocasiones, cuando los problemas son a nivel institucional, se convoca a todos los padres y quien firma es el director.

Las reuniones de cooperadora son pedidas y/o convocadas por los integrantes de la misma⁸¹, a veces, por “sugerencia” del director de la escuela o de alguna maestra. En este caso, el secretario de dicha asociación es el encargado de avisar, como sea, al resto de los participantes para tratar cuestiones relacionadas al mantenimiento del establecimiento. Como obligación, debe realizarse una reunión mensual como mínimo⁸².

No siempre los padres concurren a las reuniones. Los docentes lo aprecian como cuestiones de personalidad del hombre de campo, una falta de interés por participar en las cosas de sus hijos o de la escuela:

*“...GA -...Los mando a llamar y no vienen... Son pocos...
y la personalidad que tienen no llegan al jardín...” (Reg. N° 17- El Tropiezo)*

⁷⁸ Aquí se entiende en el sentido de “lo que tiene y como tiene que enseñar” el maestro, el trabajo áulico, es decir, la tarea específica asignada al trabajador docente. No será tomada desde una perspectiva de etnografía áulica, sino desde sus aspectos relacionados a las prácticas y representaciones que se ponen en juego en las negociaciones con la trama social local, lo cual repercute de alguna manera al interior del aula.

⁷⁹ Trato con la comunidad hace referencia a las estrategias que pone en juego el docente para *acomodarse* al virtual escenario en el que tenga que incorporarse.

⁸⁰ Es poco común que se los cite a los padres sin antes decir “por problemas...”

⁸¹ Es para remarcar el hecho de que si bien todos los padres tienen derecho a ser parte de estas organizaciones, al hablar de “cooperadora” se hace alusión sólo a los padres que conforman el consejo directivo de la misma, y de hecho, quienes trabajan con mayor continuidad.

⁸² Ver Estatuto Cooperadoras Escuelas Primarias, Decreto N° 11096/54, en “Legislación escolar de Córdoba. Nivel Inicial y Primario C.E.D.E.” Córdoba. 1993. Pág. 227.

a lo que una de las madres presentes y que es además la secretaria del club, replica diciendo que no se entera de las reuniones, que no se les avisa. En general, los avisos van por escrito, aunque no siempre los padres sepan leer, supuesto manejado por los docentes de forma práctica.

Sin embargo, que los padres no vengan a la escuela es una cuestión a desmenuzar. Por ejemplo, el que “no vengan”, se refiere especialmente cuando son convocados de forma explícita, en función de problemáticas propuestas por la escuela o de la escuela, como institución específica en el contexto de otras instituciones menos legitimadas en la trama local. No obstante se pudo observar que los padres recurren a la escuela en muchas oportunidades de distintas formas y por distintos problemas. Las maneras en que se los trata en esas oportunidades y como se actualizan las trayectorias de cada uno de los docentes en relación a las demandas puntuales y concretas con las que los padres se presentan en la escuela “casualmente”, son diversas. Por ejemplo, algunos padres se presentan ante la problemática de no saber cómo explicarles a sus hijas los cambios físicos, especialmente, por los que pasan en la adolescencia, de modo tal que encargan esta tarea a la maestra, porque sabe. En otros casos, se presentan por cuestiones de aprendizaje de los chicos: siendo un día de clase normal, se busca un lugar aislado donde se pueda hablar sin que escuchen otros. Si es en un día especial, por ejemplo, en la época de los ensayos de la fiesta de fin de año, la atención que brindan los maestros es rápida y “ahí nomás”. Pero también hay otras cuestiones por las que se presentan los padres en las escuelas. Un caso muy particular se da en la escuela de Las Piedritas. Cerca no hay dispensario ni puesto sanitario. Por lo tanto, se recurre a MI, que tiene fama de buena maestra, ya que además de ser considerada “léida”, sabe solucionar otros problemas: poner inyecciones, conseguir ropa y calzado y poner los “aritos abridores”⁸³ a las nenas recién nacidas:

“...MI - ...¿Me anda buscando a mi?

SRA. - *Vengo a ver si le puede poner los aritos, si no está muy ocupada...*

...MI - *...el otro día se los puse a la nena de... la hermanita de Yanina...*

Yo les explico a las mamás que no se poner aros... pero me atrevo...

(Mientras charlamos, MI limpia cuidadosa y absolutamente todo con alcohol.

Toma una lapicera y marca un puntito en cada lóbulo de las orejitas para situar los aros... Le pone los aros, llanto de la nena)

MI - *...ya pasa... Capaz que se le puede infectar. Así que pásele un hilito con alcohol, le moja el hilito todos los días... en unos días va estar bien...*

SRA. - *¿Cuánto le debo? MI - Nada mujer...*

SRA. - *... voy a ver si le hago llegar unos huevitos... Hasta mañana...*”(Reg. N° 11 - Las Piedritas)

Pero hay que tener presente que si un padre asiste a una convocatoria, en general, se está ante la presencia del responsable de más de un alumno, ya que las familias de la zona suelen tener por lo menos cuatro hijos, uno en cada grado. En este sentido, si es convocado a más de una reunión, sólo asistirá a una, para no perder tiempo de trabajo, y preguntará al resto de las maestras sobre lo tratado en otras reuniones. Además, que los padres aparezcan el día siguiente de la reunión, para ver de lo que se habló y lo que se decidió, se relaciona con el considerar los encuentros como una pérdida de tiempo, donde se tratará algo que indefectiblemente dispondrán las maestras, justamente por ser una cosa de ellas.

En cuanto a las reuniones grupales el problema es el horario: a las diez de la mañana, la reunión interfiere en las labores hogareñas y laborales. GA dice que en otro no puede. Las señoras, que se ven todas bien arregladas, además de presionar a la maestra para que obligue a los otros padres a venir a las reuniones, manifiestan estar apuradas. Y aquí surge otro nudo problemático para los docentes: las costumbres de la zona. El día de la reunión es la fecha que corresponde al recuerdo de “los santos difuntos” (2 de noviembre, día de los muertos, dentro de la religión católica), por lo cual las señoras, una vez terminada la reunión, saldrán a la ruta a hacer dedo para llegar al cementerio. De todos modos no terminan de entender cómo se realiza esta reunión en este día, que antiguamente era feriado. Algunos maestros de primaria dijeron a los alumnos que no fueran a clase, lo cual confunde más aún la situación. Se articula el *no saber* del docente regido por los saberes normativos (qué se hace el día de los muertos, la importancia del trabajo doméstico de las madres) con el *saber supuesto* (obligatoriedad de asistir y participar de las reuniones por parte de la maestra respecto a los padres; asueto por día de los muertos, calor y mal horario, por parte de las madres respecto a la maestra) y lo que la gente se representa y practica en esas situaciones (no reunirse, ni escuchar música, sólo ir al cementerio o a misa).

⁸³ Es una tradición muy típica de esta zona, por lo menos, que a las niñas recién nacidas se les haga los agujeros de las orejitas con unos aritos pequeños que se llaman abridores, al cumplir con esa función. En general, los aros son regalados por el padrino, quien tiene la obligación de comprarlos de oro. Si los compró antes del nacimiento (cosa poco usual ya que casi nunca se sabe el sexo del bebé porque las ecografías son caras y todavía no entran en las costumbres de la zona) porque “las viejas” aseguran que va a ser una “chancleta” (niña) el médico en el hospital es quien se los pone. Si no, hay que recurrir a quienes son reconocidos en la zona en tal empresa.

Otra es la actitud de MA. En principio, propone la figura de Club de Madres explicando que es una forma de reunirse donde no hay jerarquías internas, donde todos son iguales⁸⁴. En cierto momento, ante la ausencia de un padre:

“...MA -...En nombre de los papás ...que hay pocos papás hoy...¿qué les ha pasado?
¿qué le ha pasado a don Fernández que no ha venido hoy?”

SRA. 1- Está regando hoy... anda trabajando en los tomates...

“MA -...Bueno, está bien... está disculpado, si está trabajando...”(Reg. N° 14 - Los Chañaritos)

explica la situación como un problema relacionado al contexto socioeconómico y a diferencia de la maestra anterior, la reunión se realiza un día jueves, a las siete de la tarde y con mates.

a) Piaget, Freud, la cooperadora, los contenidos y el edificio que se cae

Los núcleos temáticos que se tratan en estas reuniones son muchos, de los cuales se tomará para el análisis sólo los más recurrentes:

i - Enseñanza:

En general, se entiende que *los maestros vienen a enseñarles a los chicos* y que *los padres pueden aportar poco o nada en esa tarea*, por lo cual son escasos los reclamos sobre esta temática que les hacen a los maestros. No obstante los padres han pasado en algún momento por la escuela y ubicados en esas prácticas es desde donde “preguntan” o hacen algunas observaciones, es decir, ponen en juego los conocimientos supuestos y sus prácticas cotidianas, lo cual depende sobre todo del nivel de confianza que permita o se tenga con la maestra. En este rubro entra todo lo referido a *conocimientos básicos* (lengua, matemática) y *disciplina* (comportamiento de los alumnos).

Una de las tareas más difíciles a resolver les toca a las maestras de nivel inicial. Tener que explicar lo que realizan en sus aulas para que no se confunda con que los chicos juegan y se ensucian solamente significa convencer a las madres de *la bondad de ir al jardín*. Más aún cuando las salas son integradas, como pasa en la escuela de El Tropiezo. Desde lo normativo, se debe cubrir un cupo de alumnos que justifique el funcionamiento del mismo. Por esto es que los grupos⁸⁵ en general son formados por niños de cuatro y cinco años. Las madres entienden que el chico de cuatro “repite” el jardín, como algo de “esa” escuela, por lo que se lamentan de no haberlo anotado en Los Chañaritos, donde “no repiten”, es decir, donde hay una sala sólo para chicos de cinco años. Las explicaciones de GA son interminables y recién en última instancia menciona lo del cupo, casi sin darle importancia. Algunas madres que ya vivieron la experiencia del prejardín, apoyan a la maestra porque los chicos “se despegan de las casas, pierden el miedo a la escuela”, lo que suele ser uno de los más grandes problemas para el ingreso a la primaria⁸⁶.

Respecto a los *contenidos básicos*, es decir, *lo que aprendieron* para los de afuera de la escuela no siempre lo que está bien para la institución y para las maestras, está bien para las madres. Las exigencias de estas últimas respecto a lo escolar no se rozan con las teorías constructivistas enunciadas por las docentes cuando explican los logros de los alumnos de jardín de infantes. Por ejemplo, lo que no se entiende en los escritos de los chicos, no se entiende, por lo tanto está mal y el chico tiene dificultades, “le falta”. Ante esta situación, GA trata por todos los medios de hacer entender “el estadio de construcción del conocimiento” en que el mismo se encontraría y le pide por favor a la madre que no lo rete. Algo similar sucede cuando para hacer empanadas con el objeto de pagar unas deudas contraídas para el funcionamiento del Jardín, una madre quiere cortar las cebollas que los chicos plantaron en el patio como parte de las actividades y los contenidos de ciencias naturales. Las necesita para hacer la carbonada. GA le explica desde las teorías freudianas: la frustración, la importancia de las experiencias hasta los cinco años, por ejemplo. La madre no entiende para qué las plantaron.

Otro tanto sucede en la reunión de entrega de libretas de fin de año, en la escuela de Los Chañaritos: cada maestra explica a cada madre o padre de sus alumnos frente a las otras madres, lo que se ve en las libretas: aprobaron, no aprobaron, recuperan...

Entre las más destacables de las explicaciones están las que da la maestra suplente de 2° y 3° grado: entre lágrimas y agradecimientos por su pronta partida, las instrucciones son minuciosas y pausadas, sobre todo cuando enseña a las madres cómo hacer repasar a sus hijos algunos ejercicios de matemática, sobre todo los que tienen que rendir

⁸⁴ En la legislación escolar vigente, el club de madres también tiene una organización similar a las cooperadoras, con jerarquías y distinción de funciones.

⁸⁵ En la jerga de las maestras se habla de “salas integradas” a los grupos de alumnos compuestos por niños de 4 y 5 años de edad.

⁸⁶ También podría interpretarse que es una forma de tener que despreocuparse del cuidado de los chicos antes para poder trabajar con más libertad, más tiempo.

en marzo y las argumentaciones sobre las posibilidades de avance de los alumnos. En sus palabras se acercan los no saberes con los saberes supuestos:

“...PA -...ella es chica de grado... le falta madurez... va a necesitar mucho en las vacaciones que le dicten, así va aflojando un poco la manito...”(Reg. N° 26- Los Chañaritos)

NA explicita los problemas que tiene el alumno y pauta el tratamiento que debe darle la madre, “si quiere”, luego de comunicarles que ella va a pasar de grado con los chicos.

CR sólo entrega las libretas, sin hacer comentarios. Antes, en reuniones ocasionales, ya habló con algunas madres y les dijo:

“...CR -...Ya les he dicho que no hagan las tareas en la casa... pierden tiempo... que las hagan acá, porque llegan muy temprano...
...Todo se solucionaría con que atendieran en clases...”(Reg. N° 26- Los Chañaritos)

También entre los problemas relativos a los aprendizajes, para otras maestras se incluyen como problemas la pérdida de útiles escolares (goma, lápiz, reglas...) o la impropiedad de las carpetas:

“...LA -... ese es el problema que tiene... que pierde las gomas... es terrible con las gomas...
Ya l’he dicho que para el año que viene con el dedo va borrar y un lápiz de palo le voy a dar...”(Reg. N° 26- Los Chañaritos)

En la categoría de *conocimientos básicos* entran también todos los referidos a la *disciplina* de los alumnos, los que a veces se articulan o interpretan como *moral, respeto y buenas costumbres*. En este sentido, MA maestra jardinera de la escuela de Los Chañaritos, acuerda con las sugerencias de las madres y del Presidente del Consejo Vecinal respecto a que la escuela está descuidando estos ítems y propone algunas medidas sobre todo en lo que respecta a la influencia que pueden tener otras instituciones como la policía⁸⁷, la Comuna y las mismas familias para el desarrollo de estos contenidos. Todo esto en el marco de una definición de la *comunidad* como “una gran familia”, según el Presidente de la Comuna, quien ha sido invitado a la reunión. Éste aprovecha la situación para mostrarse integrantenario de la comunidad y conector de la zona a diferencia de la maestra, para aconsejarla y dar sus opiniones sobre el tema:

“...LU -...la función del adulto es señalar, enseñar...
...Ud. sabe muy bien que la escuela es mixta, tienen que tener mucho cuidado...
Verificar, darles un poquito más de educación...”(Reg. N° 12 - Los Chañaritos)

Puntualmente en lo que a comportamientos se refiere, algunas madres señalan a los docentes que no sean tan comprensivos. Si van a ser mamás o papás de los chicos, se tienen que parecer a los de por ahí: usar algunos métodos de castigos típicos.

Así mismo y aunque la maestra debiera actuar como madre, las madres no actúan como maestras en la escuela. Esto es, un alumno le hace una consulta a GA, ante la presencia de las madres en la reunión. Este niño tiene dificultades en el habla y GA lo corrige. Las madres comentan otros casos similares de otros niños y de este en otros contextos, y apoyan la actitud de la maestra. Acto seguido ingresan al recinto un grupo de chicos gritando, y las madres le piden que “los corra” reconociendo la autoridad de la maestra. El grupo de chicos y chicas entraron para preguntarle por las bolitas para ir a jugar al otro patio. Una madre dice que no es juego de niñas, lo que GA autoriza aludiendo:

“...GA -...Acá no hay machistas ni feministas...”(Reg. N° 17 - El Tropiezo)

y la madre no entiende, además de hacer un gesto de desagrado y señalarle con la cabeza que no a la nena. Como que las madres practican un tipo de respeto por la posición de las maestras, otorgándoles desde la posibilidad de castigo de sus hijos hasta la de subordinarse frente a diferentes puntos de vista sobre valores no compartidos, en el ámbito del establecimiento.

En otro momento, el trabajo con títeres es el tema sobre el que se debate. GA saca un títere para mostrárselo a las madres y hacerles ver que con títeres, es una de las formas con que se ha trabajado durante el año, lo cual ha mostrado un cambio importante en las conductas de los chicos. Allí una señora hace referencia a que su hijo le tenía miedo y le da la razón de por qué no quería asistir a clases. Entre bromas, le marcan a la maestra lo inadecuado de su estrategia:

“TE - ...Es que la maestra se pone a hablar detrás de eso y...
¿Ve? Así hace... ¡Qué, Dios! ¡Cuando ven hace de cuenta que es el diablo!...”

⁸⁷ Esta institución es señalada en especial al tratar el tema del comportamiento de los alumnos a la salida de la escuela. En la misma reunión está CE, maestra de primer grado, la que sugiere que el policía haga rondas de vigilancia en dicho horario. El Presidente apunta como característica del policía la figura de padre, dando así una fisonomía muy parecida a la que se espera de los docentes, es decir, de quien enseña: ser los segundos padres o madres.

*SRA. I- (y un día le pregunta a su hijo que no quiere ir a la escuela)...
¿Y de qué tienen miedo Andrés?... Y va a la casa de ella y le dice por qué llora en el Jardín...
Y dice 'es que la señorita me ha hecho tener miedo con un perro
que habla'...' (Reg. Nº 17 - El Tropiezo)*

El hecho de que ahora ya no le tenga miedo, es una de las argumentaciones que recupera la maestra para fundamentar lo bueno de hacer el prejardín.

ii - Cuestiones de mantenimiento:

Todo tipo de conversación que aluda a actividades de enseñanza y aprendizaje supone disponer de ciertos recursos edilicios y “didácticos”, lo que implica que en toda reunión de este tipo, se haga referencia sobre las cosas que estarían haciendo falta para el dictado de clases.

Lo infraestructural siempre es una de las prioridades que tienen en cuenta todos los docentes en todas las reuniones. La asistencia del Estado, en los últimos tiempos, con materiales para la construcción y/o reparación de los edificios se canaliza a través de las Comunas. Las escuelas estudiadas, como ya se señaló, dependen todas de una misma, la de Los Chañaritos. Por un lado, esto hace a que, con los escasos recursos que tiene una comuna rural, haya que administrar los fondos con extremo cuidado según prioridades y/o teniendo en cuenta los compromisos contraídos con anterioridad a las elecciones. Por otro lado, como Comuna, no puede contratar los servicios de cualquier trabajador si este no está con todos los requisitos impositivos al día. Todo esto dificulta las posibilidades de refaccionar los edificios escolares.

De todos modos es una prioridad. En la escuela del Tropiezo, los padres junto a los maestros se pusieron de acuerdo para la construcción del Jardín y la otra aula; en la escuela de Los Chañaritos se hizo todo lo posible como para terminar y usar el aula nueva y los baños, que se construyeron también, con el esfuerzo de todos. Como que entre todos se preocuparon por dar a los edificios de las escuelas las comodidades básicas de casas de la ciudad, lo que hace diferenciar a estos establecimientos de las casas particulares del campo haciendo cercos, baños “en buen estado” y pintando de color blanco los frentes.

La cuestión del material didáctico es una necesidad realmente imperiosa para los docentes recién llegados al campo, a diferencia de los viejos maestros que trabajan sobre y con lo mismo de siempre (afiches, láminas, libros) o con las posibilidades que ofrece la localidad. Esto se puede observar en las decoraciones de las aulas y en los cuadernos de los chicos.

Las actividades más usadas para costear los gastos que implica mantener la escuela y la tarea áulica son:

- la realización de distintos eventos (fiestas, rifas, carreras, bailes) por parte de la cooperadora o de los padres agrupados por algún maestro en particular.

Hay algunas cosas interesantes a destacar en la rutina⁸⁸ harta conocida por todos. A veces son utilizados los recursos de los maestros, por ejemplo el televisor y la vídeo cassettera, para proyectar películas, ya que los idénticos elementos que distribuyó el Estado, están en la casa de la directora, por las dudas entren a robarlos. En el caso de las rifas, los premios suelen ser elementos de uso muy común en otros contextos. El primer premio de una rifa realizada en el jardín de El Tropiezo, fue un juego de toallas y toallones, rifa que tuvo mucha aceptación, en especial, según la maestra, por el costo del número y lo útil del premio.

- el pago de cuotas de cooperadora como el aporte directo de materiales de construcción y la mano de obra, son otros de los recursos que se suelen solicitar.

Todo esto, supone una *carga extra para los padres* que, si bien entienden que hacen falta algunas cosas para que funcione la escuela, las condiciones materiales de existencia de ellos mismos, dista bastante de las exigidas por los maestros para la atención de sus hijos y el desarrollo honroso de la tarea docente. Algunos deciden no participar alegando, entre otras cosas, que “no saben qué se hace con el dinero de los eventos”.

Los fondos recaudados “deben” ser custodiados por el tesorero de la cooperadora. En el contexto de crisis económica actual y la pobreza que atraviesan las poblaciones rurales, esto implica un nuevo problema. En palabras de una maestra:

⁸⁸ En primer lugar se realiza una reunión donde se explica lo que se necesita, se estudia la propuesta para recaudar fondos, se reparten las tareas, se fija la fecha, se pide colaboración a los vecinos y a los dueños de los campos en los que trabajan los padres, se lleva a cabo el evento y luego se realiza otra reunión donde se hace el balance.

*“...RA -...el puesto de tesorero de la cooperadora es un problema.
Gastan el dinero y después es muy difícil que lo devuelvan...
Eso le pasó a MI... El tesorero se enfermó y usó la plata...”*(Reg. N° 20 - Las Piedritas)

iii - Cuestiones burocráticas y organizacionales:

Esto último lleva a otro de los puntos recurrentes en las explicaciones y/o preguntas en las reuniones. El funcionamiento de las cooperadoras, las actas de las reuniones, las dependencias y jerarquías, los traslados y/o permutas de los docentes, los cursos de capacitación, los horarios, los papeles requeridos para las inscripciones de los alumnos, son algunos temas.

En noviembre del '94, en la mayoría de las escuelas, algunos de los padres no entregaron a los docentes los certificados de salud correspondientes al momento de inscripción, es decir, en el mes de marzo, ni retiraron los informes de la primera etapa el año, los que fueron entregados en el mes de julio. En el caso de GA, aunque les llama la atención sobre el particular, transmitiendo miedo por si se presenta la inspectora y requiere esos papeles, no puede más que aceptar que a esa altura del año ya no hace falta hacer el trámite, que implica ir a la ciudad y pedir turno en el hospital para obtener los certificados. Esto implica para los padres dejar la chacra todo un día, y llevar con ellos, los niños más chicos que no hay con quién dejarlos: todo un jornal familiar perdido. En febrero-marzo, todos están en la cosecha de las aceitunas, última posibilidad (hasta el mes de setiembre) de trabajar.

Las reuniones deben culminar con la firma del acta. Esta debe ser confeccionada por la secretaria de la cooperadora o por la maestra si es una reunión de padres. En la práctica, a los dos tipos de actas las realizan los docentes. Las modalidades son dos. En el caso de GA, al terminar la sesión, primero les pasa el cuaderno para que firmen las actas anteriores. Una de las madres no quiere “leer” las actas, porque “ella no es desconfiada”. Cuando la firma, muestra una gran dificultad para hacerlo, escribiendo letra por letra, lo que se podría interpretar como que apenas sabe hacerlo y leer el acta no le sería fácil. Después, les pide que firmen el acta de la reunión de hoy. La primera madre le pregunta dónde y la maestra pasa una hoja en blanco argumentando que la escribirá después. Firmar el acta sin el acta no las convence, por lo tanto se niegan y algunas sólo firman cuando GA les promete que la traerá el viernes siguiente, cuando se junten a hacer las empanadas.

Por su parte MA va elaborando el acta mientras se lleva a cabo la reunión, y esta es la otra modalidad, que pareciera poner un toque de formalismo. Las madres casi no hablan. Todos firman una vez que se la lee al finalizar la sesión.

Explicar las dependencias y jerarquías en el sistema educativo, también es una forma de fundamentar algunas decisiones que toman los maestros respecto a los compromisos que van más allá de lo burocrático. En 1994, GA depende de MI, la directora del jardín de infantes de la escuela de Las Piedritas. En la feria de la ciencia organizada por MI, los alumnos de GA prepararon junto con las madres zapallo en almíbar, poniendo un poco cada quien para cubrir los gastos que la actividad suponía. Algunos de los pocos frascos que produjeron, GA se los regaló a “su” directora y otro a la inspectora. Las madres se enojan con la actitud de la maestra.

MA, maestra y directora del jardín de Los Chañaritos, se esfuerza por hacer entender al Presidente de la Comuna que “el jardín es de ella”, y lo otro, “es del director de primaria”.

Por su parte, ante la posibilidad de asistir a una reunión en la Dirección de Arquitectura de la Provincia, CE le recuerda al mismo funcionario que debe comunicarle al director de primaria esta novedad, para que éste a su vez comunique al resto de los docentes y delegue en alguien la responsabilidad si él no puede asistir.

*“...CE -...Yo tengo una autoridad... como maestra de primaria...
Él es el representante de la escuela...”* (Reg. N° 12 - Los Chañaritos)

El particular estado de lucha en que se encontraron los docentes en el año 1995, dio lugar a innumerables problemas de convivencia al interior de las instituciones, entre los docentes suplentes y los de planta permanente. En la escuela de Los Chañaritos lo expuesto se manifestó en un distanciamiento por parte de los docentes de planta permanente de la maestra de 6° y 7° que decidió no plegarse a las medidas de fuerza. Esto significó que tuviese que aliarse con los padres, haciendo reuniones donde les explicó su situación particular en cuanto a ser maestra suplente y sus posibilidades dentro de la normativa educativa, el hecho de que el director dejara en actas que ella se hacía cargo de la escuela mientras los otros estaban en asambleas, todo lo cual era un esfuerzo que ella juzgaba importante porque los chicos no debían perder clases en función de su próximo egreso. Ante esta situación los padres le dan todo su apoyo y se asesoran ante quien tienen que dirigirse para defender este “derecho” de la maestra.

b) Cuando del trato se trata:

El tratar con la gente de las comunidades rurales, es decir, con personas diferentes, no se enseña en el profesorado. Es algo que se aprende en la práctica:

“...LA -...me tuve que hacer, darme con la gente... Hay muchas cosas que en el estudio no salen, lo tenés que aprender en el campo...”(Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

En la discusión de éstos núcleos temáticos destacados, se pone en práctica las concepciones sobre el *trato* que deben recibir los padres y los maestros, desde las posiciones de unos y de otros.

Como ya se señaló en párrafos anteriores, si se está en la escuela, se respeta la autoridad del maestro en cuestiones relativas a la disciplina de los alumnos. Pero los maestros no dejan de marcar cómo deben tratar los padres a sus hijos en sus hogares:

“...NA -... Vos no lo tenés que comparar... al él le tenés que dar mucho más apoyo que a la nena... lo contrario de lo que hacés...
...Ojo con lo que me le decís...”(Reg. N° 26 - Los Chañaritos)

Esta actitud (aunque se interprete que la escuela y/o los maestros siempre pueden juzgar porque saben, porque son autoridades) no siempre es bien vista, sobre todo dependiendo de la maestra que haga los señalamientos. En el caso de NA, es una de las pocas docentes a la que se la escucha cuando opina sobre hechos particulares de la comunidad. Por su parte, ella reconoce que:

“...NA -...te tenías que meter a veces y hacer de juez...
Y había determinadas reglas...”(Reg. N° 50 - Cruz del Eje)

como parte de lo que tuvo que aprender en otra oportunidad y que sigue poniendo en práctica actualmente.

Algo muy interesante para remarcar es cuando de fijar las necesidades se trata, las maestras indefectiblemente hablan en representación de los padres y de los intereses de las instituciones en *primera persona singular*:

“...GA -...**Encargué** una calesita... **Me** hacía falta porque **tenía** que hacer unos juegos matemáticos...”(Reg. N° 17 - El Tropiczo)

“...MA -...dar una solución al tema (de los baños)...
eso es lo que **yo** quiero...”(Reg. N° 12 - Los Chañaritos)

Acto seguido, en función satisfacer las necesidades y de cubrir los gastos, aparece la *primera persona en plural* o aquello de *comprometer* el accionar de los padres:

“...GA -... (con lo que hay de dinero) A lo mejor **nos** alcanza para pagar la calesita...”(Reg. N° 17- El Tropiczo)

“...MA -...para que le **demo**s una solución... **estamos** acá con los papás...
si hay que hacer una gestión... o si necesita de algún padre que tenga que acompañarlo...
aunque **estemos** al lado...”(Reg. N° 12 - Los Chañaritos)

En cuanto al funcionamiento de las cooperadoras, deben hacerse todos los años las mismas recomendaciones, aunque no siempre cambien los integrantes. Y aquí surge el modo de dirigirse de los maestros de distintas maneras, por ejemplo a través de distintos interlocutores. Así, en el caso de JU, la cooperadora tiene libertad bajo la vigilancia de él. La libertad de esta asociación alcanza hasta que en alguna de las reuniones él puede asistir como asesor por ser el director de la escuela y mientras las decisiones que se tomen estén de acuerdo a lo que piensa él respecto a prioridades de la escuela. Como en general no puede asistir a las reuniones porque no se hacen en horarios escolares, nombró a una maestra para que se haga cargo de la tarea. Pero todo se hace más problemático aún, porque CE opina de forma opuesta a la del director. Según JU trabajan para solucionar “otros problemas”, sin la previa consulta al director:

“...JU -... Han tomado la determinación sin consentimiento del director...
han invertido los fondos en cosas que no he visto...”(Reg. N° 5 - Los Chañaritos)

Los integrantes de la cooperadora no sólo compraron elementos no necesarios según la postura del director sino que además no siguieron los pasos establecidos, cuando desde su perspectiva y según lo expuesto por el portero y las docentes:

“...JU -...hacen falta tizas, un escobillón, un secador...”

tenemos el problema del perforador...un abrochador...”(Reg. Nº 5 - Los Chañaritos)⁸⁹

Como marca el protocolo, él hace una lista de “los problemas de la escuela” el día antes de la reunión:

*“...JU -...todo en un papel porque el auxiliar de servicios...
está en las reuniones...”(Reg. Nº 5 - Los Chañaritos)*

Al día siguiente, tiene que enfrentarse con el tesorero, quien le exige que le eleve una nota, ante lo cual el director, con mala gana, le explica nuevamente cuál es el procedimiento a seguir.

Diferencia notable en el trato que dan los directores ante la misma problemática puede observarse en otros docentes, cuya actitud preferida es consultar, pedir consejos sobre la mejor forma de manejarse. La directora de la primaria de Las Piedritas, quien le pregunta al presidente de la cooperadora:

*“...MC -... Antonio... ¿qué día no trabaja?...así hacemos
la reunión y la rendición de cuentas...”(Reg. Nº 20 - Las Piedritas)*

Otra de las cuestiones muy tenidas en cuenta por los pobladores de las localidades en que se encuentran las escuelas, son las promesas que hacen los docentes, en especial del director, la forma en que se las cumple y en especial, el por qué no se las cumple. En El Tropiezo, los maestros promueven toda una serie de actividades a fin de darle más seguridad a la escuela, para que no “se” roben el televisor y la vídeo cassette. Mientras tanto, JO se los lleva a su casa en la ciudad, lo que muestra una desconfianza implícita para con los vecinos. Aunque los padres hacen todo lo posible para que la escuela quede segura, poniéndole rejas a todas las aberturas, “los maestros” no traen los artefactos a la escuela tal cual era lo esperado. Respecto a la fiesta de fin de año, convocatoria que como ya se dijo se le da mucha importancia, la directora la suspende dos días antes de la fecha pactada. Ante estas situaciones, GR pone en sus palabras lo que piensa que debe creer la gente:

*“...GR -...porque al fin y al cabo..
¿quiénes son los maestros para tratarnos así?... dirán...”(Reg. Nº 51 - El Brete)*

GA, en la reunión para armar la fiesta de fin de año, hace todo lo posible para comprometer la participación de las madres en la actividad. En principio, alude a la posibilidad de hacer la fiesta separada de la escuela primaria, porque siempre quienes más trabaja son los integrantes del jardín (maestra, madres, padres y alumnos) con el objetivo de obtener más fondos. Esto tiene varias interpretaciones donde se puede observar, nuevamente, los choques de sentidos:

*“...GA -...la vamos hacer aparte, no con la primaria,
si están de acuerdo ustedes...si van a colaborar...
SRA. 2- ¿Por qué la va hacer sola? TE - ...porque es una mal llevada...
...SRA. 1- ...dos fines de semana seguidos...
¡No va 'lcanzar nada así!...” (Reg. Nº 17 - El Tropiezo)*

Además, la maestra aunque primero sugiere, al final obliga a participar, a actuar en la obra de teatro que propone: por ser el año internacional de la familia en 1994, el tema preferido para ser representado es “la familia”⁹⁰. A GA se le ocurre que podrían representar a una familia de las de antes, “una familia tipo”. Ante esta propuesta, que no parece ser la más plausible, una madre le hace señas a otra de golpes, con los puños cerrados, como si se pegaran, es decir, maltrato en otros términos. Como conclusión, otra señora dice:

“...SRA. 1 -... No señorita...acá no hay de eso...” (Reg. Nº 17 - El Tropiezo)

Es decir, mostrar lo indemostrable para la gente del lugar, ante lo cual la maestra sigue insistiendo e imaginándose todo, como si necesitara mostrar que el jardín hace cosas, justificando de forma práctica la existencia tan discutida en el transcurso de esta reunión. Para algunas madres esta idea comienza a ser posible y por lo tanto comienzan a dar sus opiniones:

*“...TE - ...el hombre tiene que ser más gordo que la mujer...
SRA. 2- ...Pero los hombres son muy ariscos (para salir en el acto)...” (Reg. Nº 17 - El Tropiezo)*

Y GA sigue pensando cómo hacerla. Entonces propone que se arme la escenografía con “antigüedades”, para lo cual les pide que vayan juntando cosas antiguas y las madres se ríen de las ocurrencias de la maestra: braseros, mecheros, morteros, bateas... En la charla le hacen notar que muchas de estas “antigüedades” las tienen en sus casas, es decir, son elementos de uso diario, por lo cual, recién las podrán traer el día y a la hora de la fiesta. Sin

⁸⁹ Aquí se puede leer nuevamente aquello de “lo cotidiano y común de las representaciones”. El problema de la escuela para este director es el no tener abrochador o perforadora. Esto implica una gran cantidad de acciones a poner en juego, como el de tener que llevarse bien con la maestra de jardín, porque ella si tiene. De lo contrario, llevar los papeles a su casa, o tener días enteros de recomodar los papeles que no se organizaron “como se debía”, si se los vuelve a encontrar.

⁹⁰ Lo que se repite en varios momentos y en otras escuelas.

embargo una de las señoras no quiere participar de la actuación porque no tiene tiempo para ir a ensayar y además está embarazada, por lo cual no considera un buen momento como para mostrarse. La maestra insiste.

“SRA. 1-...¡Dejesé de joder, señorita!...” (Reg. N° 17 - El Tropiezo)

Como “penitencia”, GA organiza que esté toda la noche de la fiesta sola, vendiendo en el bufet.

La tensión que acá se vive y que se pone de manifiesto en cada pedido y respuesta de los maestros a los padres y de los padres a los maestros, se materializa en una permanente valoración decepcionante en la que están todos involucrados. Los maestros sienten que no son entendidos por las madres, que no se entusiasman con las ideas nuevas, estudiadas e interesantes que ellas proponen y que en esencia pretenden mostrar las raíces de lo regional propuesto por las tendencias pedagógicas. Las madres sienten que ante los maestros y en la escuela no es el lugar donde exponerse, porque se saben permanentemente asechados por las calificaciones con que los educadores los corrigen. En la práctica más cotidiana esta tensión se esboza en el discurso del maestro sobre “las antigüedades” que ellos tienen en sus casas como elementos de uso cotidiano: caro objeto para la maestra, que lo dice en el sentido otorgado por una forma cultural en la que un mortero puede ser un objeto de decoración; pobreza para la madre que muele la mazorca de maíz que le dio el patrón para dar de comer a sus hijos. O en otro punto, para la casa del chico no es malo que este no busque un lugar “más apropiado” como para usar de baño. Para la maestra, que el niño vuelva de las vacaciones o el fin de semana y use de baño el patio del jardín, es porque ha perdido todos los hábitos. Mostrar una artesanía o una antigüedad es para el otro mostrar lo que da vergüenza. No ir al baño porque no se acostumbra a tenerlos en algunas casas de los chicos es para la maestra perder los hábitos que trabaja todo el tiempo.

2. LA CONVIVENCIA CON EL PERSONAL AUXILIAR Y DEL P.A.I.COR.

Camaradería e información

En la práctica cotidiana, los docentes conviven en las escuelas con otros sujetos que hacen a la fisonomía de la institución tanto como los maestros mismos. Estos son: *el personal auxiliar o de maestranza y el personal de P.A.I.COR.*

Para que las escuelas rurales tengan la posibilidad de contar con personal de maestranza, o como se dice en la jerga escolar, “*porteros*”, deben tener una matrícula de más de cien alumnos o pueden ser una falla del sistema, en función de la cual un cargo de portero queda en la escuela sin que se tenga en cuenta la cantidad de alumnos. Su tarea consiste en responsabilizarse de la limpieza y mantenimiento del establecimiento escolar, así como la de auxiliar al personal del P.A.I.COR y a los docentes en una gran diversidad de tareas⁹¹. Si bien no es una figura muy extendida entre las escuelas rurales en función del tamaño que éstas en general tienen, los porteros suelen permanecer por mucho tiempo en las escuelas. Además, son seleccionados entre el vecindario y por ende, son ex-alumnos de las mismas.

Por otro lado, está *la gente del comedor*.

Aunque en el trabajo de campo se trató de establecer la época a la que se remontan las prácticas vinculadas al servicio de comedor escolar, se puede decir que las mismas son casi inmemorables. Sin embargo si se recuerda la leche o el cocido a la mañana temprano y a docentes “ejemplares” que utilizaban esos instantes para enseñar

“...MAR -...buenos modales a los niños, agradecer a Dios la comida
pa’ hacelos más cristianos... usá plato, vasos, cuchillo y tenedor,
y que no anden tironeando ni hablando con la boca llena
porque se sentaban a comer con los alumnos
no como ahora que se’ ncierran solos ...” (Reg. N° 41 - Los Hormigueros)

Sin poder precisar el momento “real” de creación de este espacio, la ley 1420⁹² tendría alguna impronta, ya que planteaba la necesidad de garantizar una política educativa de fomento y concurrencia a la institución educativa que asegurara el cumplimiento de los fines y objetivos de dicha política, bajo la consigna de “integralidad, laicidad y gratuidad de la enseñanza”, como una forma indirecta de asegurar el aprendizaje de ciertos tópicos relacionados a esos objetivos. La pretensión de hacer extensiva y uniforme la educación para la formación del ciudadano argentino, implicó, desde un primer momento abordar, los problemas derivados de las características de una población muy heterogénea, especialmente en cuanto a necesidades básicas insatisfechas. Lo dicho es retomado,

⁹¹ Entre las que se observaron se encuentran las de preparar escenarios para fiestas, ayudar con las huertas, llevar a los más pequeños al baño, construir espacios como el patio del jardín de infantes.

⁹² Martínez Paz, F. “El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis”. Dirección General de Publicaciones U.N.C. Córdoba. 1986 (5° edición)

por ejemplo, en la década del '40, donde prácticas relacionadas a esta problemática se hacen explícitas, en el mensaje y memoria del gobierno de Farrell. En este documento se puede leer lo siguiente:

*“...la obra del Consejo Nacional de Educación no se concreta a proporcionar un mínimo de conocimientos, sino que atiende a la educación de la infancia en sus tres aspectos, intelectual, moral y físico. La salud del niño, la asistencia para necesidades primordiales... constituyeron preocupaciones y deberes... Extensa fue también la obra de provisión de **alimentación, ropa y útiles a los escolares necesitados...** contando ... con la importante colaboración... de los padres y maestros... **demonstrando el arraigo y la simpatía que la escuela pública tiene en el pueblo...**”⁹³*

En un marco parecido, en cuanto a la observación de políticas compensatorias en función de crear oportunidades similares para asegurar la escolarización primaria, pero en otro contexto, con la restauración del orden democrático y bajo las propuestas externas⁹⁴ de promover la formación de competencias básicas a través de la escuela primaria, en la década del '80, la provincia de Córdoba formula un plan destinado a paliar problemas semejantes a través del Programa de Asistencia Integral Córdoba (P.A.I.COR)⁹⁵.

En las escuelas este programa se encarna en la figura de “*las cocineras y/o mucamas, o el Agente P.A.I.COR*”, personas oriundas de la comunidad en la que se localiza la escuela. Generalmente, las personas designadas, tienen algún tipo de relación político partidaria con la línea gobernante, ya que este programa depende directamente de la Secretaría de Gobierno de la Provincia de Córdoba. En palabras del Agente P.A.I.COR de la escuela de Los Chañaritos:

“...DA - ...estos son cargos políticos, por militar siempre en el mismo partido mi padre...”(Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Sin embargo, hay diferencia entre militantes en cuanto al cargo que pueden ocupar. Por ejemplo, para ser cocinera o mucama, no hace falta nada más que ser mujer y partidaria o conocida del director, siendo o no militante de tal parcialidad. Pero para ocupar el cargo de Agente P.A.I.COR hay que tener secundaria completa, ya que se trata de un trabajo administrativo. La estabilidad laboral del personal de este programa depende tanto de los movimientos políticos en la zona, como de la afinidad que logre con el director de turno en la escuela.

En la escuela de Las Piedritas y en la de Los Chañaritos cuentan con personal de maestranza. En todas las escuelas estudiadas, trabajan cocineras o mucamas. En 1994, trabajaba un Agente P.A.I.COR en la escuela de Los Chañaritos, quien atendía a todas las escuelas de la zona.(Anexo A, Cuadro N° 7)

Si bien tienen cargos diferentes, en la práctica, tanto el personal de maestranza como el del P.A.I.COR constituyen un grupo unido y bien diferenciado del grupo de docentes.

Sus prácticas y concepciones puestas en juego en las instituciones educativas, se podrían plantear desde dos perspectivas:

a) *Monitoreando y modelando las prácticas desde la tradición de la escuela y de la comunidad*

Tanto “los del comedor” como “los porteros” conocen todos los movimientos que suceden afuera y dentro de la escuela. Fuera de la escuela porque habitan permanentemente en las comunidades en que funciona la escuela, tienen acceso a la información que cualquier vecino puede pretender, pero con la diferencia de que son el tipo de vecino con cierta distinción, por tener, *además*⁹⁶, un trabajo rentado, con ciertas condiciones de estabilidad y por ser parte de la escuela. Dentro de la escuela porque, al desarrollar sus actividades laborales pertinentes, conviven con los docentes, enterándose de las cosas que pasan a cada momento en la escuela ya que son informados tanto en carácter de trabajadores de la escuela, como de padres de algunos alumnos de la institución.

Por otra parte, especialmente la gente de P.A.I.COR, al ser personal contratado, no tienen la posibilidad de plegarse a las medidas de paro de los empleados públicos. Esto por motivos muy visibles: son partidarios de

⁹³ “Mensaje del Excelentísimo Señor Presidente de la Nación Gral. Edelmiro J. Farrell y Memoria del Segundo año de Labor” Bs. As. 1945. Pág. 168-169. La negrita corresponde a una selección de la autora de este trabajo, en virtud de la lectura que se hace en este trabajo.

⁹⁴ Bracho, B. Documento de trabajo 2 - Estudios Políticos “El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial”. CIDE. México. 1993.

⁹⁵ Ezpeleta, J. “Maestros y Escuelas...” Op. Cit. Pág. 59-60

⁹⁶ En general, también trabajan en labores agropecuarias, especialmente los hombres, las que a veces desarrollan aún en los horarios de trabajo en la escuela. Las mujeres, ayudan al trabajo rural, pero en menor medida, ya que tienen que atender la casa, los chicos y algunas veces, cuestiones relacionadas a la escuela.

quienes propugnan las políticas actuales⁹⁷, exponen su estabilidad en los puestos de trabajo y no dan de comer a sus propios hijos⁹⁸. Es decir, ponen en juego intereses bien cercanos. En conclusión, son los que más permanecen en las escuelas.

El permanecer más en las escuelas significa también que son los que llegan primero (abren la escuela a la mañana), porque llegan antes para preparar el desayuno y los que se van al último: aún cuando han terminado las clases diarias, ellos se quedan en la escuela haciendo tareas de limpieza⁹⁹. Como en general se sirve el almuerzo en las mismas aulas donde se da clase, tienen la posibilidad de ingresar a estos lugares con toda “libertad de inspección”, sin que lo sepa nadie, con toda la tranquilidad posible. En la práctica, “pueden” ver lo que hicieron las maestras con los chicos en lo que quedó escrito en el pizarrón¹⁰⁰, en los cuadernos que algunos chicos se dejan debajo del pupitre o según “la mugre de papeles y plasticola” que haya quedado en el piso de las aulas¹⁰¹.

Todo esto les da la posibilidad de poder ver la escuela en otra perspectiva, desde la del pasado de la institución y la comunidad que constituyen lo que existe en el presente, y *desde ahí* monitorear y proponer dentro de la cotidianeidad escolar, constituyéndose ellos en los depositarios y transmisores de la *tradición* de la comunidad y de lo institucional. Por ejemplo, entre las tradiciones de la gente de por ahí que aún acercan a las prácticas de la escuela, está aquella de que el hermano de la cocinera la acompañe hasta allí y se quede con ella hasta la hora de la salida porque MC, aún con sus cuarenta y dos años, es “niña” y se debe cuidarla.

Para este estudio se han tomado algunos ítems a los que este grupo da relativa importancia para el buen funcionamiento de la escuela:

i - La Disciplina de los alumnos

Tanto como padres o como trabajadores de la escuela, el comportamiento de los chicos, es un tema que toman como propio en varios sentidos, de los cuales sólo se plantearán dos.

El primero de ellos hace alusión al *comportamiento de los chicos en todo momento dentro de la escuela*, en horario de clases o de comedor, especialmente *cuando están los docentes*. En este sentido, no pasa inadvertido para el personal del P.A.I.COR como para los porteros, cómo se desenvuelven las actividades en el aula, con cada maestro, a los que tienen categorizados según lo que ven, escuchan o son informados.

“...DA - ...para la disciplina nada mejor que la NA...
el director le dijo a uno que fuera al aula y ni pique le dio...
y de ahí las otras... son todas buenas...
La CR no es como la NA, es blanda...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Ser “blanda” con los alumnos, desde la perspectiva de este sujeto, no es bueno, ya que los chicos de esta escuela se caracterizan por tener mala conducta. Según su opinión:

“...DA - ...y aparte hay cada valores (entre los chicos)
... como en todos lados... hay cada uno...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

En el mismo sentido, otro caso es el portero de esta misma escuela, que le consulta a MA sobre la forma de actuar de NA en el mismo tema.

Para BB, la cocinera, la disciplina es un tema muy importante y cuenta sobre la internalización que han hecho del tópico los alumnos, lo cual considera muy positivo:

“...BB - (Una alumna)... es la terrible. Se pone de penitencia ella nomás...
Un día lo había puesto de penitencia a Javier, porque había tirado los bolsitos.
y estaba una semana sin recreo... (NA tiene)...toda la mafia...”

⁹⁷ Lo cuál en el campo aún se vive de forma muy sentida. Las familias se reconocen por sus filiaciones político partidarias y se mantienen, en esta época, algunos altercados imperdonables entre los distintos integrantes de las mismas.

⁹⁸ Inclusive, no comen ellos mismos. Por otra parte, casi siempre sobra comida del almuerzo. Lo que dice el P.A.I.COR es que debe ser repartida entre los alumnos que provengan de hogares más carenciados. Pero los chicos ya se han ido cuando las cocineras terminan con la tarea del comedor, por lo tanto, no es raro que ellas se lleven lo que sobra “o lo que les corresponde en el almuerzo” para la cena, porque en ese momento no tienen tiempo ni ganas de comer.

⁹⁹ Ellos tienen la obligación de **limpiar los lugares donde se les da de comer** a los alumnos asistidos por el P.A.I.COR. Esta tarea la comparten con los porteros en el caso de que exista el cargo en la escuela, o con algún papá que viene a ayudar “de honor”, si no existe tal cargo.

¹⁰⁰ Aunque “teóricamente” son semianalfabetos en la categorización más común.

¹⁰¹ Los pedazos de papeles y telas que quedaren en el piso, son muestra de que los docentes han estado trabajando en “manualidades”, enseñanza que es muy bien vista por la gente de la zona rural, aunque en las escuelas se haga muy poco. Aunque esté todo muy sucio, no deja de ser bienvenido, en relación a la tarea bien apreciada que esto implicó.

*Oh, los tiene recagando la NA... Recagando...
Ella por ejemplo, entra y ya están todos con el cuaderno abierto...”(Reg. N° 24 - Los Chañaritos)*

En otros casos, aunque los docentes están presentes en la escuela, son las cocineras o porteros los que se hacen cargo de vigilar la disciplina de los alumnos. En el caso de MH, cuando la directora va al baño, entra al aula y reta a los alumnos de primer y segundo grado e inclusive, los pone de penitencia y no se detiene en darle un chirlo en la cola a uno de los alumnos de ese grupo porque es su hijo. Este proceder, que “legalmente, dentro de los límites institucionales” no le correspondería, no resulta fastidioso ni para los chicos, ni para el resto de los docentes de esta institución.

Como en este caso, a veces, el cuidado de la disciplina de los alumnos pasa a ser parte de las preocupaciones de las cocineras en tanto madres según los intereses que se pongan en juego, como en la forma de actualizar esas valoraciones y ante quien lo hacen. A fines de noviembre todos los integrantes de la escuela preparan la fiesta de fin de año. Los maestros con los alumnos ensayan en el patio, donde hace bastante calor. BB tiene un hijo en el grupo que está a cargo de CR y otro con NA.

*“...AO -...Señorita, señorita...el guardapolvo
NA - ¿Qué m’hija?
BB - Se deben querer sacar el guardapolvo... ¡Chicas!
(y pega un chiflido bien fuerte, como cuando se corren las gallinas o las cabras)
Schhh, schhhh...A la mochila el guardapolvo, porque después no van a saber cuál es de cuál...
Guarden en la mochila los guardapolvos...
¡Oh! Los de la CR todos los años pierden los guardapolvos.
Y ahora ya se olvida el guardapolvo aquella, mire...”(Reg. N° 24 - Los Chañaritos)*

En el horario del desayuno y/o almuerzo, también el cuidado del comportamiento de los alumnos de primaria¹⁰² es compartido por los docentes y el personal auxiliar. Los docentes, mientras hacen rezar y ayudan a servir la comida, vigilan a los chicos. Si comen en el aula con ellos, continúan bajo su responsabilidad, tal cual sucede en las escuelas del Tropiezo y de Las Piedritas. Pero si los docentes comen en otro lugar, tienen mayor responsabilidad sobre el comportamiento de los chicos el personal auxiliar o del comedor, aunque los chicos recurran a los maestros para acusar lo que les hizo un compañero.

El segundo sentido otorgado a la disciplina, tiene relación con *el comportamiento de los chicos cuando salen de la escuela*, cuando ya no están los docentes. Aquí el problema se presenta con distintas aristas: los chicos más grandes les pegan a los más chicos, “manosean”¹⁰³ a las niñas, corretean tras los caballos que andan sueltos en la ruta, los apedrean igual que a los vehículos que pasan por ahí. Esto es algo que debe ser tenido en cuenta, porque en definitiva, según la visión de los vecinos que cuentan las cocineras a las maestras, los chicos “son y salen” de la escuela. A los oídos de éstas últimas, lo dicho suena como una demanda a ser atendida por ellas, ante lo cual comienzan a dar una serie de respuestas defensivas. La opinión de BB demuestra otra visión: deben ser los padres los que se impongan a los chicos, porque las maestras no pueden hacer todo.

ii - Las Estrategias Didácticas

En este tópico dos son los temas que más resaltan en las charlas con las cocineras y los porteros: los contenidos (según lo que se aprendía antes y lo que se aprende ahora) y la novedad de los recuperatorios.

En todas las escuelas casi siempre hay alguien que está recordando sistemáticamente prácticas pasadas, de modo contundente, como para marcar diferencias (y que se noten) y desde donde van haciendo las anticipaciones sobre las cosas que van a pasar. En la escuela de Las Piedritas, BE, el portero nació y se crió en la localidad y asistió a esta escuela en la época de “las chicas Aráoz”. Cuando recuerda la historia de la escuela, remarca algunos aspectos, pero hace especial hincapié en el tema de “lo que enseñaban antes”:

*“...BE -...Había primero, superior y hasta cuarto grado y no había más...
Cuarto grado. Pero mire... Nada que ver con lo que enseñan ahora.
Las chicas acá de sétimo no tienen a la par mía...”*

¹⁰² A veces, al tener horarios distintos que los de primaria, los chicos del jardín desayunan y almuerzan en distintos momentos, bajo la exclusiva atención de las maestras, quienes no sólo cuidan la disciplina, sino que también participan activamente sirviendo los alimentos. Allí puede observarse una conducta totalmente maternal por parte de las docentes. Cuidan de la temperatura de la leche, de cortar la carne en bocados pequeños, de que no se ensucien los guardapolvos, de que se laven las manos antes y después de comer, entre otras prácticas.

¹⁰³ Este es uno de los problemas más temidos por los padres: la niña debe ser respetada y esto suele provocar en algunas oportunidades que los padres no las manden a la escuela si ésta queda lejos, o hagan todo lo posible para acompañarlas e ir las a buscar en los horarios de entrada y salida. Pero los chicos también comentan que se “manosean” entre ellos, los más grandes a los más chicos, lo cual no parece ser algo tenido en cuenta por los maestros ni por los padres.

nada que ver con lo mío. Ningún chico...”(Reg. N° 19 - Las Piedritas)¹⁰⁴

Los temas más hablados en cuanto a la educación de los chicos, tienen que ver con los modales, el respeto, formas de comportarse dentro y fuera de la escuela, formas de hablar. En este punto, tanto los auxiliares como las cocineras, a veces hacen su aporte a la enseñanza de los chicos:

“...AO- Doña... dice la señorita que le mande un trapo...

AN - ¿Para qué? AO- Para limpiar...

AN - (mientras busca un rejilla le contesta corrigiéndolo severamente)

Una rejía se dice, no un trapo... Tome lleve...” (Reg. N° 19 - Las Piedritas)

Por otro lado, el tema de los recuperatorios que se hicieron en el año 1993, resultan a los empleados del P.A.I.COR una alternativa poco útil.

“...DA - ...No tiene gollete que vayan a recuperatorio...

...BB - ...Dése cuenta. Si no aprenden en todo el año qué pueden (hacer)...

en quince días no pueden...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Además es valorada como una alternativa “fácil” de hacerlos pasar de grado, por lo que es preferible, e históricamente más común, que repitan. De lo contrario al año siguiente tienen nuevamente muchos inconvenientes.

“...DA - ...el año pasado tuvieron recuperatorio.

Y los hicieron pasar. Pero hubo unos cuantos que pasaron...sin saber...

BB - Al pedo... DA -Un tema podés recuperar. Pero acá el tema no pasa por un tema...” (Reg. N° 24- Los Chañaritos)

El tema, al ver de estos sujetos pasa por dos cuestiones.

La primera sería *el desinterés* que tienen los padres por el desarrollo de los chicos en la escuela, reconociendo el esfuerzo que hacen los docentes por los chicos, en cuanto a dos temas importantes a esta altura del año: la enseñanza y los preparativos para la fiesta. En cuanto a la enseñanza, el reconocimiento que se hace de la tarea del docente se diría que es valorado como algo lógico, como lo dado y esperado del docente sea como sea. Pero cuando se trata de destacar algún hacer de las maestras, se les reconoce como *trabajo* la preparación de la fiesta, como un real esfuerzo de colaboración con la escuela y como parte de lo que se espera le de el docente al alumno.

“...DA - Hace rato que vienen ensayando... acá reniegan las maestras...

La CE, la de primero, dice que hace dos días que no duerme...

se toma el **trabajo** muy a pecho y que no tienen los chicos con qué salir...

tiene que buscar zapatos...” (Reg. N° 26 -Los Chañaritos)

iii - Las Ausencias de los docentes y de los alumnos

La segunda cuestión desde la que evalúan los logros de los alumnos tiene que ver con *las ausencias* de éstos y de los docentes.

Como padres y conocedores de la zona y de sus sucesos, la ausencia de los alumnos es atribuida directamente a los padres, que no se preocupan por los estudios de los chicos. La participación y/o preocupación de los padres se aprecia concretamente como *asistencia a la escuela cuando se los llama a reunión de cooperadora para las fiestas y cuando van a las fiestas*. En este sentido, lo que transmiten inequívocamente es que las ausencias de los alumnos, no es algo que pase por la responsabilidad consciente de los padres.

Respecto a la asistencia de los chicos, según DA no es porque trabajen exclusivamente, con lo cual desmiente la versión de NA, que los defiende por eso. Aunque la maestra tenga muchos argumentos a favor de sus alumnos y los exponga para darles la razón y si se quiere justificarlos, DA, conocedor de los movimientos de la gente del lugar extraescolarmente, expone cuáles son los motivos por los que diferentes chicos no asisten a clase.

Por otro lado, está la cuestión del cambio, recambio y ausencia de los docentes. En este sentido se hace diferencia entre los “maestros” y los “directores” tengan o no grado a cargo. La distinción es minúscula aunque puntual. En el caso de las maestras, *faltan a clase*, lo que puede ser reparado por el actuar de otras docentes o del director si no tiene grado a cargo o de algún otro docente que se presente de forma ad honorem. Así es como BB remarca negativamente lo que pasó unos años antes: 14 maestras, en un año y en un sólo grado. En general se sabe que las maestras se ausentan porque tienen que hacer trámites en la ciudad o porque están enfermas. Pero siempre se sabe por qué no están.

¹⁰⁴ A la vez, menciona la existencia de un secundario, donde él se recibió con un “cuarto grado”.

“... BB - ...El anteaño pasado hubo catorce maestras, porque la titular que vino, vino dos días y empezó a sacar carpeta médica...”(Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Interesante es la diferencia que hacen entre la ausencia y/o recambio de un docente y la de un directivo. Los porteros y/o cocineras marcan lo siguiente:

“... AN -...(las maestras) están un año y ya piden traslado... pero tienen que estar dos años...”(Reg. N° 19 - Las Piedritas)

Así es que en la charla mantenida con las dos, se podría observar que es como si las maestras *pasaran* por la escuela, incesante e irreversiblemente, sin ser reconocidas ni movilizar demasiado las prácticas escolares, a menos que se hayan quedado por un tiempo considerable. DA se refiere a esto como que

“...DA - ...Lo que pasa es que acá las maestras no se cómo vendrán, las que vienen con ideas, las que son nuevas... Pero en dos o tres meses ya te ponés al tanto de cómo es la gente... O sea. Toda la imagen que traías...se te borró...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Si falta o se cambia de maestro no es tan notable para la escuela como si se trata del directivo. Al ser entrevistadas sobre la historia de la escuela, MR trata de recordar a las directoras por sus nombres y enumerarlas. AN es consultada para terminar la lista, pero no recuerda los nombres. Esto no es algo bueno según MC quien deja traslucir esta apreciación sobre las directoras:

“...MR -...Prestá atención... Tenés que atender pa’ saber el nombre de las **patronas**...” (Reg. N° 19 - Las Piedritas)

Los directores *cambian* de nombre y apellido, *cambian* las prácticas, *cambian*, quizá por ser “los patrones”, el ritmo habitual de las instituciones imprimiendo con más decisión sus formas. Así mismo, cuando no están, se pone en juego las posibilidades de “hacer lo que se quiere”, aún bajo la sigilosa mirada del docente que queda a cargo de la dirección, a sabiendas de que no es lo mismo que esté el director en persona.

En este caso, algunas prácticas manifestadas por BE, por ejemplo, son poner la música bien fuerte porque no está “la patrona”, LO se va a su casa a carnear para la comida del casamiento de una sobrina el día siguiente, DA se va a ver en la chacra cómo están regando los peones.

iv - La Repitencia

La repitencia de los alumnos no es algo alarmante en las escuelas rurales, casi se diría que es un supuesto básico con el cual todo el personal que en ellas trabaja se moviliza o tiene en cuenta en estas instituciones. Así mismo, como se indicó en el párrafo anterior, hasta es apreciado como algo preferible antes que el pasar de grado con otras ayudas como las estrategias mencionadas: es irremediable. Los alumnos repiten tantas veces como sea posible y en tanto repetir, a veces abandonan la escuela cuando ya comienza a ser una práctica muy notable.

Las explicaciones de los docentes en referencia a las repitencias no siempre es requerida. A lo sumo, para saber si será la misma maestra la que ocupará el mismo grado en el próximo año. La consigna implícita y a veces dicha es: “...si no le fue bien, mejor que repita, capaz que le haga bien y el año siguiente le vaya mejor...”

Para DA no es porque las maestras no se preocupen: es a causa de los chicos, que son más o menos inmaduros, o por los padres.

“...DA - Los padres, mirá, acá, el noventa por ciento o tal vez más le da muy poca importancia a la parte educativa. Yo veo que los chiquitos acá si no caminan no es porque los docentes no se calientan si no porque el noventa por ciento lleva los deberes a la casa y así como los lleva los trae...”(Reg. N° 24 - Los Chañaritos.)

Es decir, los padres, nuevamente en el piquete. A veces se podría decir que el personal de la cocina como los porteros, han internalizado aquello de “los padres o los chicos son culpables” de lo que pasa en la escuela, así como lo declaran los docentes respecto a “lo que los chicos traen de afuera de la escuela” o los comentarios que hacen de los adultos, inclusive, con los porteros y cocineros mismos, como si fueran personas distintas.

De todos modos, el hecho de repetir el grado, está ligado a cuestiones de políticas educativas que estos sujetos ven como decisiones que toman los maestros, sin demasiada explicación:

“...DA - ...Este año capaz que queden más.

Porque el año pasado tuvieron recuperatorios... y este año patinan...

Y este año se les ha puesto que tienen que pasar los que saben...

** - ¿Y van a tener recuperatorio este año?*

DA - No. Porque este año el que se queda, se queda...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

En una conversación entre BB y NA surge el tema de los repitentes, como una preocupación puntual, respecto a un alumno y la importancia que tiene el otorgarle el certificado de séptimo grado, lo que muestra también, lo que le interesa a la maestra que conoce el grupo con el que está trabajando desde hace mucho tiempo, las influencias que puede tener la cocinera y lo que es necesario para el alumno, según la visión de ésta última.

“...BB - Yo le viá decí a la CR que lo haga pasá al Pablo,

porque no va ‘i a la secundaria... ¡Que lo haga pasá este año!

NA - Es duro, le cuesta mucho... Si que lo haga pasar... BB - ¿Por qué señorita?

NA - Porque yo se con los bueyes que aro...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

En otro momento, aparece el tema como una preocupación doméstica, según la cual, el repetir de grado, es una forma de aumentar el trabajo de las madres en la casa, si éstas se preocupan por sus hijos.

“...BB - ...mire señorita, acá los padre se preocupan tan poco por los chicos...

Si estudian, estudian... ¿Cómo puede ser madres que les de lo mismo

que los chicos vayan dos o tres años al mismo grado?

¡No se cansan de lavá guardapolvos,

de gastá plata pa’ comprarles zapatillas y que no vayan como están en la casa!

...porque ahí pueden andar como sea, no cierto... Pero a la escuela hay que mandarlos limpios,

que tengan sus zapatillas para la escuela, su guardapolvo...

Yo será que cuando terminan las clases descanso tanto de los guardapolvos...

No. Y hay algunos padres que ni eso. Algunos chicos vienen sin mochilas,

ni cuadernos ni lápiz y vienen lo mismo a la escuela ...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

b) Sumisión, conocimiento, poder, manejo y complicidad

Si bien todos tienen la posibilidad de estar en todos los lugares del edificio escolar, la cocina, es el lugar de reunión donde se puede observar de forma más directa las formas de convivencia que se ponen en juego en cada escuela. Allí, las charlas adquieren un carácter de informalidad, de confianza y de seriedad, si es que hace falta. No es fácil distinguir quiénes son maestros de quiénes son personal auxiliar o del P.A.I.COR, en el uso de términos, el acento y la tonada. Pero si es notable la diferencia en algunos temas puntuales y los sentidos conferidos al discurso y en la única escuela donde hay dirección libre, el trato para con el director es totalmente distinto que para con las maestras.

Para este estudio se tomarán los siguientes temas:

i - Interacciones cotidianas

En las historias contadas por los docentes respecto a su vida en las escuelas, se puede observar una diferencia notable en las interacciones entre quienes conviven permanentemente con el personal del P.A.I.COR y los que sólo se ven en algunos momentos.

En el caso de LA, al vivir en la escuela y ser personal único, la convivencia con la cocinera era más cercana, en tanto era la única persona con quien compartía sus prácticas en la escuela. Por lo tanto, la necesidad de tener una relación “armoniosa” era un imperativo inminente. Para ello, tuvo que “darle tiempo” para que la conociera, además de intentar ponerla a su favor, ya que eran parientes con la docente anterior y ésta última había puesto a toda la comunidad en contra de la nueva maestra que le venía a “quitar el cargo”. Pero actualmente, tanto las cocineras como el resto del personal, están distantes de ella: está sola entre todos.

Diariamente, en las cuestiones de la vida en común es fácil ver a las maestras y al resto del personal que trabaja en la escuela tratarse de forma familiar, todos juntos, sobre cualquier tema que incumba a la escuela (desde lo pedagógico hasta lo cotidiano), en un clima de total camaradería. Por ejemplo, en las formas de dirigirse unos a otros, se puede decir que no hay diferencias y que las charlas, además de darse en los mismos términos usados entre la gente de la zona, se plantean como de interés común, para todos los integrantes de la escuela y es así también como los docentes, pueden enterarse de los sucesos en el vecindario que se entrelazan indefectiblemente con los escolares.

“...CR - ¿Y eso?

BB - Eso han tráído y dicho que guarde...

CR - ...Che, no han traído la harina...
BB - ¿Quién?... El Nene Arévalo... Ya le voy a decir yo que lo traiga mañana a la mañana...
No... Que lo traiga mañana cuando venga a hacer la carbonada, si es que vienen...
NA - La Mary de Bazán, la mamá de Lucas... Ya le pregunté a la Mary y...
BB - ¡Callesé esa Mary! Mire, le pregunté al Tolito (el padre) porque la Yoana
se ha metido en el barro ¡No le han sacado los puntos a la chica todavía!
Se le ha abierto el cutis, como mi mano, ve...Y el otro día
se le cayó del techo de la casa, se le escapó... Quedó colgado
de un clavo de acá (señala el lugar en la pierna)...” (Reg. Nº 24 - Los Chañaritos)

Pero cuando se trata de decir algo sobre algún suceso problemático, las cocineras y los porteros se abstienen de hacer comentarios en presencia de los maestros. Después a solas, se comentan las apreciaciones que a cada uno le sugirieron.

Sin embargo, a la hora de defender lo que pasa en el interior de las escuelas ante los padres, son los primeros en decir lo que creen necesario. BB, en una reunión de cooperadora, contesta sin darle tiempo a los docentes, a favor de éstos, defendiéndolos frente a una madre que, aunque nunca asistió a las reuniones pertinentes, hace severas críticas al proceder de los maestros.

Por otra parte, es común ver a una maestra invitarle una “pitada” del cigarrillo que tiene encendido a la cocinera, o al director de Los Chañaritos charlar bajo el algarrobo con el portero sobre las carreras del domingo pasado o a JO coquetear con la cocinera, a la vez que se preocupa de devolver la carne que le pidieron prestada a la vecina para hacer de comer el día anterior:

“...JO - ...MH...¿me podés mandar las naranjas si tenés?
¿Por qué no me das un poco de agua?
MH - ¿Tiene en qué llevar?
JO - Si, tengo un jarrón... Mirá como me he venido...
Y como sos conmigo. Yo te trato con cariño y vos...” (Reg. Nº 21 - El Tropiezo)

Lo difícil se pone de manifiesto respecto al tema de lo edilicio, ya que las comodidades que otorgan los edificios, suelen provocar roces. En general, las escuelas más antiguas no tienen lugar para que se aloje una cocina funcional, como en la escuela de Los Chañaritos y de El Tropiezo. Las grandes idas y venidas para poder trabajar y cumplir con lo indispensable (traer agua del aljibe, pelar las papas sobre algún tablón afuera de la cocina porque están todas las hornallas encendidas, lavar los utensilios en latas de 200 litros porque no tienen espacio suficiente en la cocina en relación al tamaño de ollas y fuentes), hace que las cocineras ocupen más del tiempo y de la energía necesaria y que en verano se pongan especialmente fastidiosas y de mal humor, lo que dificulta el trato con los maestros.

En cuanto a cuestiones burocráticas y organizacionales, las cocineras especialmente, son tan partícipes de lo que se haga en la escuela que se podría decir, son una gestión directiva paralela a la docente. Si bien tienen una vía jerárquica que es exclusiva del personal del P.A.I.COR, en cada escuela, el conocimiento sobre el ritmo de las instituciones particulares, los horarios y necesidades de este programa, hace que estos sujetos manejen casi de forma excluyente los otros quehaceres de la escuela.

Por ejemplo, a menudo se recurre a ellos cuando hace falta saber algo de lo que se hace en otros horarios en la escuela o si no están los maestros. En la escuela de El Tropiezo, a la noche funciona un centro de educación de adultos, donde se enseña repostería. Allí asiste la cocinera de la misma escuela. Para fin de año, la profesora arma una exposición, sin comunicarse con la directora del primario, lo que da por resultado un problema, ya que el mismo día está planeada la fiesta de fin de curso. La cocinera lo sabía, pero considera que ella no es quién para avisar lo que entre las directoras no se avisan. Es decir, reconoce su lugar desconociendo el que le otorgan por las prácticas mismas, los otros participantes de la institución.

Otros problemas que tienen que ver con lo organizacional, pasan por cuestiones relacionadas directamente a la oferta del P.A.I.COR. Los docentes, el director específicamente, tiene que traer los ingredientes para preparar la comida a diario, además de fijar el menú que se dará en cada semana. Esto suele provocar angustia en las cocineras que se preocupan por darles de comer a los chicos a horario, en especial el servicio del desayuno, porque no siempre los maestros llegan a tiempo con el pan y el resto de elementos y a veces, no saben qué les tocará hacer de comer ese día, si es lunes. Este cuele ser un parámetro usado para medir la conducta de los docentes. CR lo reconoce así:

“...CR -...El año ese que estuve yo, me decían que estaban contentos.
Pero porque vos tenés que ser viva. Si vos querés del P.A.I.COR,

dales de comer bien a los chicos, comé vos bien y que te quede para la noche para vos...”(Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

También se gesta en el trato entre docentes y personal auxiliar y del P.A.I.COR algo así como una complicidad en algunos temas y una forma de “cuidarse” mutuamente. En la escuela de Las Piedritas AN decide agregar más cantidad de pimienta a las empanadas para que la gente que venga al baile tenga más sed y compre más bebida. En la misma escuela, causa asombro el ir y venir de las maestras del aula a la cocina. La explicación es que BE prepara todas las mañanas una “picadita” para todos: asa unos chorizos criollos que él mismo prepara, o hace unos bifecitos, o abre una lata de picadillo, para “engañar al estómago” a eso de las diez de la mañana, antes del recreo largo. Por su parte, MR, la directora, ha trasladado unos armarios con las cosas de la cocina a ese sitio, porque la directora anterior tenía todo guardado bajo llave en la dirección, por desconfianza. Aunque queda en ese lugar la heladera, MR les ha dicho que son ellas las dueñas y la autoridad de la cocina y ante las madres, reconoce ese lugar diciéndoles que cualquier cosa, se dirijan a las cocineras. En el día de la fiesta, al final, se pudo observar que todos los integrantes de la escuela, sentados con sus respectivas familias en distintas mesas, bailaron unos con otros sin distinción de rangos. En Los Chañaritos, el trato de camaradería se da entre las docentes más antiguas, el portero y el personal del P.A.I.COR. NA, le presta sus cassettes, la manda a guardar la mamadera del hijo de la cocinera al freezer, haciendo resaltar los lugares según las jerarquías. Pero CR es la que tiene una forma de comunicarse con las cocineras mucho más cercana. Explica que un niño de tres años que anda en la escuela es el hijo más chico de BB, con términos típicos de la zona:

“...CR - ...es su hijo... nada más que se ha inquietado (inquietado) cuando tenía la chica primera grande ya...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

No obstante, esta familiaridad, no debe confundirse con una suerte de sentirse compañeros, en un ámbito de trato de igual a igual. Las maestras, aunque se las llame por su nombre y se charle con ellas, no dejan de ser la señorita, el maestro o la directora. Ellos por su parte, no dejan de ser para el personal docente, el personal de servicio. Las diferencias casi imperceptibles en una diferenciación tan notable, se reconocen en las prácticas de distancia, tensión y de pautar límites.

ii - Puntos de vista

La niñez, la familia, la escuela y quienes trabajan en ella implican para los porteros y cocineras, significados diferentes de los que les atribuyen los docentes.

La escuela rural, por ejemplo, no es lo mismo que una escuela de la ciudad. Tiene una forma de ser diferente, porque los chicos son diferentes, las posibilidades son más austeras y la gente tiene otras preocupaciones.

El director, tiene mucha importancia en la escuela desde muchos puntos de vista. Entre ellos, se mencionan los siguientes:

“...MH -...(la directora)... apenas llegó, se llenó la boca, vino con un montón de ideas nuevas, para cambiar cosas... Y hasta ahora nada... Se fue en palabras...”(Reg. N° 21- El tropiezo)
*“...DA -...A lo mejor lo que ven que no da clase, a lo mejor exigen más de lo que tiene que hacer... Que haga más cosas, que ayude más, que no le de tanto pique a la educación, eso...”(la escuela de Los Hormigueros)...es así porque el director se mueve... por ahí pasa esto...
...BB - (los directores cuando no están en el aula)... están jodiendo nomás...
...Vio cuando por ejemplo, usted es de un partido y ve en el otro partido todo lo malo... Bueno, así es él...”* (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

y, como conocedores del pasado de la escuela, hacen sus descargos en relación a otras vivencias:

“...BB - (el director es peronista) Sí. Y la otra directora también era peronista...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

“...MR - (la directora actual)... es parecida a las de antes... recta, buenita, de tratarnos bien...” (Reg. N° 21- Las Piedritas)

Los maestros son valorados según el trato que tengan con ellos. En general, la evaluación que se hace, es que no hay maestros que se “meten” en la comunidad, y que los buenos, “sienten la zona”, los que se mueven y hacen cosas por la escuela sin pedir nada a cambio.

Otro parámetro tenido en cuenta para apreciar el trato con los docentes tiene que ver con las preferencias religiosas. Según las cocineras y el portero RA, no siempre ayuda a servir la comida a los chicos, ni los atiende muy bien en la clase, ya que cuando se sirve la comida se queda dormida, aunque ella diga que está orando individualmente, porque pertenece a otra religión. Esto genera un halo de desconfianza para las cocineras y para el portero, que además no ven con buenos ojos a los vecinos de la localidad que son evangelistas.

Así mismo, es interesante marcar cómo los porteros y las cocineras dan sus explicaciones paralelas de lo que dicen los docentes, en sus términos y con sus significados. CR ha estado ayudando a la maestra suplente a armar el acto, porque, como siempre pasa, se la manda a hacer el acto de fin de año a la suplente que está por un período lectivo, bajo pretexto de “probarla” en todos los aspectos, según dice JU, el director:

“...CR -...Esta PA (maestra suplente en 1994)... le viá calzá un saque...
No son capaces ni de pensá... Lo poco que uno les hace andan (hace un gesto de desagrado)
BB - No señorita CR, si de esos no sirve ninguno... (conoce a la familia)
NA - Bien hecho que te pase eso, si este año vos no tenías glosas ¿Para qué estás haciendo entonces?
BB - No si es al pedo nomás... Como doña Amanda de don Juan Díaz.
Tiene que andar ofertando cosas...cuando no la hacía cagar el marido,
ella le hacía algo pa' que el le pegara... Como si le faltara algo...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

iii - El Servicio P.A.I.COR

Las cuestiones relativas a cómo deben hacerse las cosas del servicio P.A.I.COR son todo un tema en el que tanto los maestros como cocineras, agentes y porteros están hablando siempre y que implica conflicto.

Entre los temas predilectos se encuentra si el servicio debe prestarse a los docentes: darles de comer y un pedazo de pan para el desayuno. Las opiniones son encontradas, pero todas tienen como fondo común aquello de que quien decide en última instancia si se les da, es el director, quien a su vez recibe las presiones por parte del personal de la cocina para que los docentes retribuyan “el favor” ayudando a servir a los chicos y de la ayuda que presten para con la escuela. La resolución de que se les diera el almuerzo y un pan para el desayuno en Los Chañaritos, pasó por la mediación que hizo el director ante la gente del P.A.I.COR, pidiendo a las maestras que ayuden en el servicio a las maestras y a las cocineras, un plato de comida¹⁰⁵. De todos modos, BB recurre a la historia de la escuela para dar otra visión sobre el tema en particular:

“...BB -... Si porque yo le digo. Cuando estaba don Ortiz yo no trabajaba acá. Pero las maestras no tomaban mate... Las maestras de la puerta para allá, de la puerta de la cocina para acá no.
Y se venían y se tenían que traer la comida...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

o recurre a contar lo que sabe que pasa en otras escuelas de la zona:

“...BB - Yo se que en San Antonio... ni un criollo les dan...” (Los Chañaritos. Reg. N° 26)

Para las maestras, es algo que no debiera discutirse:

“...CR -...y después dicen que la maestra del campo no hace nada...
CE - Acá nosotras comemos porque ayudamos...
CR - Si no ayudábamos, que no íbamos a comer... están acostumbradas ellas,
a que les estés sacando el día como se lo estamos sacando ahora...
* - ¿Que les saqué qué?
CR - El día, el trabajo ahí... mientras les limpiés las mesas, ponés los cubiertos...
cortás el pan, cortás los bifés... lavamos los platos,
porque faltan platos... terminás harta, ellos deben entender...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

En la escuela de Las Piedritas, este tema está latente. El problema es que a veces las maestras porque viene el taxi comen temprano, en gran cantidad y no le dejan al portero, a quien se considera le corresponde comer del P.A.I.COR. A su vez, se pudo observar prácticas que seguramente forman parte del patrimonio de costumbres en la escuela. Aunque los ingredientes son los indispensables para las raciones justas, siempre “queda” algo de la comida. La explicación siempre es la ausencia de algunos alumnos. Las directivas de quienes administran centralmente el programa de asistencia dicen que esto debe ser repartido entre los alumnos con mayores problemas económicos. En la práctica, las cocineras llevan siempre a la escuela unos bolsitos en los que guardan lo que les sobra dando argumentos como: hoy no va a comer su porción en la escuela porque tiene apuro de irse a la casa, no

¹⁰⁵ En relación a este tema, el director cuenta que una maestra tuvo un problema con la gente de cocina, porque les servían a los chicos primero y lo que quedaba era para los maestros. El problema era cuando se almorzaba pollo: a los maestros les daban los “cogotes”, presa poco estimada entre la gente del campo, porque se entiende que es la peor de todas. Un agravio.

tiene hambre por el calor, o es para los perros. La cuestión es que en algún momento envuelven la/s porción/es y las guardan. Pero a veces las maestras les ganan la jugada. En una ocasión, se pudo observar lo siguiente:

“(MT insiste en que vaya a comer a la galería porque me sirvió en la mesa de las maestras.

Me excuso diciéndole que estoy observando el funcionamiento de la cocina.

11.20 horas: MT saca el pastel que quedó en el horno porque dice que tiene ganas de comer más. Busca un papel y una bolsa, corta una porción y se la sirve. Pero guarda la mitad de la tarta envuelta en el papel, dentro de la bolsa. La deja atrás de mí, entre mis cosas y otras que hay por allí sueltas.

11.30 horas. Ya no hay más chicos. Las cocineras comienzan a lavar los platos...

MR dice que hoy se va a llevar su parte a su casa.

MT tapa con una bolsa de pan el paquete que preparó, mientras sale cantando... AN trae lo que quedó de las otras tartas y abre el horno para guardar todo junto.

Pero se da con la sorpresa de que MT se llevó la mitad. No les causa demasiada gracia, y hacen comentarios entre ellas que no puedo escuchar)...” (Reg. N° 21- Las Piedritas)

Además de este tema siempre candente, cómo hacer las comidas y cómo servir las suelen ser otro tema de disputa. Nadie les dice a las maestras cómo hacer para dar clases, pero ellas opinan cómo hacer con la cocina. Esto se puede leer en la entrevista a RA, quien comenta cómo se ha metido siempre en lo que se hace en la cocina, ya que es algo que le interesa mucho. Esto dio por resultado en alguna oportunidad que la cocinera renunciara. Pero ahora sólo va a la cocina por comida.

En la misma escuela pero en otro contexto MI, aunque se siente confundida por no saber quién es y qué tiene que hacer en la época de la fiesta de fin de curso donde todas las tareas se amontonan, además de hacer uso de los instrumentos de la cocina para preparar pastafrolas para la fiesta del otro día, no deja de comentarle a la cocinera cómo hacer el cierre de las tartas. El altercado se produce irremediablemente:

“(MI le explica a MR cómo hacer el cierre de las tartas. MR la mira con poca generosidad.

Luego esta quiso desmoldar una de las pastafrolas para usar el molde y se le rompió.

En ese momento MI le contestó mal a MR)

MR - ...y por qué no hicieron las pastafrolas antes, con tiempo, o no hubieran traído tartas para hacer hoy si necesitaban el horno...” (Reg. N°21- Las Piedritas)

No obstante, las mismas cosas que son de uso exclusivo del P.A.I.COR, en otras ocasiones son utilizadas también según necesidades de los vecinos, sobre todo si tienen alguna relación con el personal de este programa. Por ejemplo, el día anterior a la fiesta de fin de año, la sobrina de BB se casó y pidió a la escuela que le presten toda la vajilla, incluidas las mesas y las sillas. El préstamo se efectiviza bajo la estricta vigilancia y responsabilidad de BB, quien tiene que velar porque en tiempo y en forma estén todos los elementos en la escuela, listos para la fiesta. La autorización la da DA. JU, el director, no se entera porque todo llega a hora y en forma.

Como integrantes activos de las escuelas, el personal auxiliar y el personal de P.A.I.COR, tienen voz y voto. Tienen “voz” resonante dentro de la institución en lo referido a lo comunitario y fuera de ella en los temas referidos a lo escolar. Aunque normativamente sus posibilidades de “voto” no existen en lo didáctico-pedagógico por estar en situación de intermediarios y ser portadores de las prácticas y representaciones del vecindario, lo que dicen tiene el peso de lo tradicional. En este sentido, pueden ser dueños de informaciones necesarias para los docentes, por lo que estos últimos intentarán fortalecer los vínculos que los unan. Los cocineros y porteros ejercen así una coacción concreta sobre las prácticas de los maestros. Pero sus dichos y hechos no sólo llevan implícito lo tradicional comunitario, sino la historia misma de las escuelas. Esta es otra forma de presión en el modelado de las prácticas y representaciones de los docentes.

C. Las escuelas

En este apartado se tratará de mostrar la dinámica de las escuelas singulares. Ahí, en cada una de ellas y según sus particulares condicionamientos se pauta la forma de vida del docente y las actualizaciones realizadas por éste. A la vez, se producen algunos cambios en la institución, en función de la peculiar forma de valorar lo que allí hagan los docentes, en el cruce de estrategias puestas en juego por él y por otros sujetos partícipes de la trama institucional.

Si bien las escuelas preexisten¹⁰⁶ a la llegada de los docentes, a partir de la entrada de diferentes sujetos, con sus trayectorias más o menos conocidas y puestas en juego, se configura una nueva forma de ser de la escuela.

¹⁰⁶ En la totalidad de los casos estudiados.

Esto se puede apreciar en las prácticas que refieren los docentes al comentar las experiencias escolares. Ahí, el momento de inserción en una institución determinada a la que se conoce por denominaciones técnico-burocráticas o por reseñas ofrecidas por compañeros, se manifiesta como de reacomodamiento del sujeto a una realidad en permanente constitución pero con su historia, y también el reacomodamiento de los partícipes de la institución al nuevo integrante. Entrar en una institución, significa estar en presencia de lugares preconstruidos que implican no sólo las historias individuales de cada docente en su paso por el sistema educativo, sino también la propia historia y la de otros en esa escuela, ahí y ahora. “El nuevo” está ante un campo de luchas en el que no hay *una* jerarquía, sino *varias*, que dependen de los distintos campos de poder puestos en juego en la trama social de la institución y de la relación de los sujetos integrantes de ésta con el entorno inmediato. También le sucede a quien ingresa como investigador. El objeto de estudio es histórico y complejo, cotidianamente.

Un momento especial en la vida cotidiana de las escuelas rurales lo constituye la *fiesta de fin de año*. En dicha oportunidad, las confrontaciones diarias entre docentes, entre docentes y vecindario y entre la escuela y el resto de las instituciones existente en las distintas localidades rurales, se manifiestan de forma clara en las prácticas que actualizan los conflictos y alianzas internalizados antigua y permanentemente.

Particularmente las trayectorias de los maestros en estas escuelas, es a lo que se recurre, para dar respuesta a las apuestas que se pongan en juego en un escenario abierto, donde los padres, integrantes de las Comunas, vecinos en general, no tienen que esperar a que se sepa de alguna manera lo que pasa adentro de la escuela y los maestros no tienen que esperar las respuestas de los padres a las demandas explícitas del tipo que sean. Es el momento en que todos pueden presenciar todo de manera directa, como en un teatro.

1. Escuela Rafael Nuñez - El Tropiezo

Fue creada en 1989. Funciona en un edificio alquilado que tiene aproximadamente unos treinta años. Responde a una necesidad de la zona, cuenta con cuarenta alumnos y es producto de un compromiso asumido por el senador radical del departamento. Su creación fue “bastante atípica”, ya que se realizaron los estudios de factibilidad cuando casi estaba funcionando la escuela, inclusive las maestras nombradas.

Los docentes que fueron nombrados en ese momento, se sustituyeron por otros a pocos meses de funcionar la escuela. Así llegó JO, como maestro de grado con dirección a cargo, GA como maestra interina de Jardín de Infantes (dependiendo de la gestión directiva de otra escuela) y MH como cocinera. Ese año se realizó la primer fiesta de fin de año, lo que se consideró todo un logro, no solo por la envergadura que tuvo sino también porque la escuela de los hijos de los vecinos fue más importante que la fiesta de la escuela a la que ellos asistieron como alumnos. Nunca más se hizo una fiesta igual, lo que aumentó el prestigio de JO en la comunidad.

Al año siguiente JO renunció porque consideraba demasiado trabajo la dirección, y llega la actual directora.

Después de dos años se terminaron de construir dos aulas

“...JO -... con el esfuerzo de los padres y maestros únicamente...” (Reg. N° 4 - El Tropiezo) que servían antiguamente como las caballerizas de la casa. Allí se trasladaron aún en condiciones totalmente precarias (contrapiso, techo de zinc, puertas y ventanas sin seguridad) el jardín de infantes y el grupo de 3° y 4° grado. La maestra de éste último grupo, GR, llegó en 1994 como titular a esta escuela. Es oriunda del Brete (localidad rural) y tiene otra visión de la escuela que comparte con GA, además de ser parientes. Ambas tienen algunos problemas con la directora, lo cual puede verse inclusive en la distribución de los espacios de la escuela: adentro de “la casa” funcionan 1° y 2° grado, a cargo de la directora y 5°, 6° y 7°, a cargo de JO y en las aulas de afuera, jardín, 3° y 4° grado. No obstante, estos lugares están armoniosamente decorados a diferencia de las aulas internas que sólo tienen imágenes de santos en las paredes.

El horario de entrada es a las 8 horas, y casi todos los días llegan juntas GA y GR (en moto y bicicleta respectivamente) y por otro lado, la directora y JO en su auto, trayendo los ingredientes para la comida del día o la que se le debe a TE, la vecina.

Los recreos se hacen según las tareas a desarrollar, horario en el que se encuentran todos los maestros en la cocina a tomar mate. Es el momento en que los chicos recurren para comprar golosinas a MH, que abre un quiosco en un armario de la cocina. Especialmente en el recreo de las 10, 20 horas, en el que también se suma Teresa, mamá de dos alumnos y vecina de la escuela, que en reiteradas ocasiones ayuda a la cocinera. También suele ayudar a las maestras y en varias oportunidades sustituye con su alacena al almacén.

Los otros horarios importantes que se respetan son los de las comidas, que siempre se dan en el aula ya que no hay otro espacio disponible: el desayuno entre las 8 y 8.15 horas con los maestros en el aula, que van preparando la tarea del día, porque ya tomaron mate en la cocina a la hora de llegada, y el almuerzo a las 12 horas junto con los maestros. Cada uno de los eventos que se realizan en estos horarios, están precedidos por rezos, donde todos los docentes participan activa y fervientemente. Mención especial merecen las órdenes que da el maestro para que se formen y recen los alumnos: con voz y tono marcial, comunica que tomen distancia en las filas de varones y de niñas por separado, que pasen a la bandera, que se persiguen, reza y saluda cuando no está la directora.

“...JO -...¡Formación!... Tomar distancia...Miren al frente... ¡Buenos días alumnos!

Aos- ¡Buenos días Maestro!

JO - ...Pasen Chicho, Juan y Clarita... Digamos la oración a la Bandera... (la dicen a coro)

...¡A los que van hacer la comunión! ¿A ver? ¿Quiénes son? ¿Qué rezamos?

Aos -...un Padre Nuestro...un Pésame... JO -...El Pésame...

(Todos lo rezan, inclusive los maestros, golpeándose el pecho.

GR especialmente entusiasmada y sonriente)...” (Reg. N° 16 - El Tropiezo)

En la hora del desayuno como en el almuerzo, tanto para preparar las mesas como para limpiar el aula, las alumnas de 7° grado ayudan a la cocinera. Ella se encarga de terminar la limpieza de la cocina y los padres o los chicos más grandes, limpian el resto de la escuela todos los días.

En 1994, la directora pidió traslado y se inscribió en los concursos para inspectora, ya que debe radicarse por motivos familiares en otra zona. Esto es una situación bastante incómoda en la institución, ya que la directora

*“...MH - No está en la escuela, ni le importa ya,
porque sólo quiere irse...” (Reg. N° 21 - El Tropiezo)*

Ante los reclamos de GA y GR, las respuestas de la directora causan más problemas, inclusive, entre los niveles que comparten el edificio. Como ya se dijo, en este establecimiento en horarios vespertinos se dan clases de repostería y, aunque esta actividad fue organizada por la misma directora, se superponen los emprendimientos iniciados por la primaria, los cursos, lo que propone el profesor de folklore y lo que solicita GA, la maestra de jardín, que depende de la dirección de otra escuela. La única que sabe todos los entretelones y que a veces comunica lo que pretenden hacer unos y otros, es MH, la cocinera, nexa infaltable entre lo que pasa al interior de la escuela y fuera de ella, ya que trabaja a la mañana, es muy amiga de la maestra de jardín y a la vez, toma clases de repostería.

Cuando se rompe algo en la escuela, JO busca a unos albañiles, les muestra los problemas y se encarga de hacerlos reparar. Trae de su casa todo lo que hace falta para el arreglo, supervisa y paga las cuentas. Para eso se reúne con OR, el presidente de la cooperadora, quien siempre que viene a la escuela habla primero con JO y si no está o en segundo lugar, con MH, la cocinera.

En la fiesta de fin de año la escuela se muestra un poco distinta en esta ocasión. Como siempre GA y GR llegan juntas y JO en su auto con la inspectora de Educación Física. Cuando le preguntan por la directora el contesta:

“...JO - ...Brilla por su ausencia...” (Reg. N° 28 - El Tropiezo)

va a la exposición de tortas donde todos lo reciben con grandes honores. Alza en brazos a un alumno mientras habla con su madre. Sale al bufet y le compra tortas a los alumnos de su grado.

Los alumnos llegan puntualmente, a la hora citada y algunos se dedican a ayudar en el bufet, con las madres castigadas por no participar de las representaciones.

La directora llega más tarde. Ese día también egresaba su hijo de la secundaria y quiso asistir al acto académico. Esto no pudo hacerse de otra forma porque ella fue la última en enterarse de la fecha de la fiesta. No obstante vino porque, además de ser su obligación, había acordado con la cocinera buscar después de la exposición de tortas, la que sería para la fiesta de egresado de su hijo.

GA hace y deshace todo en la fiesta, seguida por su marido y la gente de la cooperadora. JO atiende a las visitas importantes junto con la directora. Luego, esta va a la cocina a freír con GR las milanesas que trajo GA para vender y critica a los musiqueros que contrató GA, porque no arreglan el audio, frente a la cocinera, quien no le contesta nada. Después vuelve a la mesa en la que está JO y la inspectora. Una madre que va pasando le dice que está cansada y la directora le contesta

“...DIR - ...Tengan chicos todos los años nomás...” (Reg. N° 28 - El Tropiezo)

La fiesta comienza a las 22.45 horas dirigida por JO, con glosas muy académicas. Todo el tiempo incentiva a los padres a aplaudir a los chicos, a participar de la fiesta, a divertirse. Realza la tarea de los chicos y de las maestras. Un poco lee y otro poco improvisa en las glosas.

La directora no saben donde están sus chicos para vestirlos. En el jardín todas las madres ayudan a GA a vestir a los chicos, a armar la canasta, entre otras cosas. JO, entre cumplidos y deberes, acerca un regalo a la inspectora, mientras toma algo en la mesa con ella y la directora que vuelve de cambiar a los chicos.

Las representaciones son las de siempre y no se hace lo propuesto por GA en las reuniones de Club de Madres: danzas (que JO decide hacer repetir una que no salió bien), desfile de modas, esquemas gimnásticos, con muchos problemas en la musicalización y cierta improvisación en general. La tribuna no tiene luz y la gente bosteza.

No se disfruta de un clima muy festivo. Todo es parte de lo que se espera, mientras sigue llegando la gente que termina de trabajar en los tomates. Sólo se anima un poco cuando JO presenta al ballet de Orlando, el presidente de la cooperadora y cuando éste y su mujer bailan una chacarera. A esa hora dejan de pasar los camiones cargados con tomates y llegan a la fiesta muchos vecinos más.

Casi finalizando la fiesta dice:

“...JO -...la escuela es el centro de la comunidad y todo lo que se ha hecho se debe al esfuerzo conjunto de maestros, padres, alumnos y comunidad en general que lo seguirá haciendo para mejorar las condiciones edilicias de la escuela, para llevar más comodidad a los alumnos y así la tarea del docente se puede realizar con mejores logros...” (Reg. N° 28 - El Tropiezo)

Un integrante del público pide la palabra y dice lo siguiente:

“...TU -...Público presente. En este momento me sabrán perdonar si no les agrada mi presencia por este micrófono. Gracias a la directora de este establecimiento y por cierto, gracias a los maestros que hacen como segundo... es un segundo padre el maestro, una segunda madre la maestra y por eso digo: Padre, gracias por haberme acompañado y gracias porque los acompaña... Yo vine siendo un obrero y sigo siendo en El Tropiezo un gran amigo para todos ustedes que están presentes y ojalá para todas las maestras de acá... les pido que los sigamos acompañando a los maestros del tropiezo, porque son los únicos que hacen algo por nuestros hijos, darles un ejemplo... Es lo que nosotros los felicitamos, por nuestros hijos...” (Reg. N° 28 - El Tropiezo)

Al final, JO invita a los presentes a comer lo que trajeron las madres, agradece a “la familia” por haber participado y se despide de la locución

“...JO -...bajo la bendición de Dios por los tomates donde ustedes están trabajando...” (Reg. N° 28 - El Tropiezo)

aunque no tuvieron en cuenta el horario de finalización del trabajo en las chacras para decidir la hora del festival.

Por otro lado, el marido de GA cuenta el dinero del bufet, saca la escenografía, guarda con ella la ropa de los chicos que ella confeccionó la noche anterior.

2. Escuela Enrique Arrieta - Las Piedritas

Esta escuela parece tener una larga historia. No se pudo obtener datos puntuales sobre la fecha en que empezó a funcionar. Si se puede decir que esta escuela nucleaba en sus principios a toda la población escolar de la zona, entre El Tropiezo y La Esquina del Alambre, las dos localidades más próximas, en las que luego se crearon escuelas.

El viejo edificio, que aún se encuentra en lo que antiguamente era el centro del pueblo, fue sustituido por el nuevo construido en 1981, en un terreno cedido por la directora de la escuela en ese momento, lo que hace que cuando se refieren a ellas, se las trate como “las dueñas de la escuela”. Cuenta con cuatro aulas, de las cuales una es usada por el jardín de infantes, una galería amplia, sala de dirección, cocina, baños para el alumnado y para el personal docente. El agua corriente que no es potable, proviene de una perforación que está dentro del mismo terreno de la escuela y se la extrae con un motor a nafta, que no siempre funciona. Enfrente de la escuela corre el canal de riego

Nº 9, lo que constituye un riesgo permanente para los alumnos e implica que las maestras los cuiden, especialmente cuando trae agua. La energía eléctrica fue reinstalada por la nueva directora.

Entre el mobiliario que tienen, lo más notable es un viejo e inservible equipo de música, que según informes de MR, la cocinera:

“...MR - ... (la directora anterior) tenía muy malas mañas... En las vacaciones se llevó el equipo, de esos que tienen de todo, pa’ disco, casé y radio...”

Y dijo que le entraron ladrones a la casa y se llevaron eso nada más...

Y así hizo con mucho (de lo que había en la escuela)...” (Reg. Nº 20 - Las Piedritas)

una cocina industrial y una heladera que está ubicada en la sala de dirección, atrás de la silla de la directora, posición que le fue conferida por la directora anterior, quien también tenía toda la mercadería del P.A.I.COR en el armario que está en la misma sala, bajo llave.

Los espacios están dispuestos con más comodidad que en las otras escuelas. Las aulas, los pasillos y la cocina tienen láminas, afiches publicitarios y preventivos (sobre la vinchuca), pizarrones con mensajes alusivos a los festejos de cada semana, entre otras decoraciones. En cada aula existe la cantidad justa de sillas y mesas por alumno y una silla y escritorio para la maestra.

La cocina es una colmena. Ampliada en un ochenta por ciento con los esfuerzos de la asociación cooperadora, es el lugar de reunión de los docentes, la cocinera y el portero, aunque cuentan con la sala de dirección y una galería amplia, en la que sólo se reúnen para desayunar, alrededor de unas mesas bien puestas por las cocineras, en el primer recreo. Por otra parte los docentes tienen su baño con todas las comodidades urbanas, para su uso exclusivo, dentro del edificio central, a diferencia de los baños de los alumnos, que están afuera y son letrinas.

En referencia a la planta funcional, todos los docentes son titulares. La directora ocupó su cargo por concurso, MI y RA por traslado y MT provino de una escuela privada, donde trabajaba como preceptora. Comenzó a tramitar en julio de 1994 una permuta, lo cual consiguió a principios de julio de 1995 para ir a Las Bateas. La “distinta” es RA, ya que es la única soltera y evangelista, al igual que NR, quien supe eventualmente a cualquiera de las otras docentes, en especial a la directora, MR, cuando tiene que hacer trámites administrativos en la ciudad de Cruz del Eje.

Los horarios de la actividad “más escolar”, son pautados por las actividades imprescindibles de asistencialismo. En días “normales”, las maestras llegan alrededor de las 8 horas y todos salen a recibirlas, en especial el portero BE, que carga las cosas del P.A.I.COR. Toman mate en la cocina con las cocineras, el portero y Julio, quien es hermano de MC, la cocinera, que la acompaña para que no venga sola a la escuela: es niña y la mamá se queda tranquila. De paso, ceba mates, come, charla y pone la trampera para trampear pajaritos en la huerta de la escuela. Esto no lo hace siempre, ya que a veces hay trabajo en su casa o en la zona. Estos últimos sujetos, llegan unos 45 minutos antes que las maestras y escuchan música a todo volumen cuando no viene o antes de que llegue la directora. Lo mismo hacen en el recreo.

A principios de 1995, se sumó en la mateada el marido de MI, RO. Durante el año 1994 a las maestras las transportaba hasta la escuela un taxista. En 1995, RO, retirado de la policía, hace de chofer. Como si siguiera acompañándola en los trances difíciles de su vida¹⁰⁷, volver a aquello de transportarla como cuando la conoció, y en esto, acompaña al resto de las maestras de la escuela.

“...RO -...El taxista, como le pagaron por adelantado,

les dijo que no podía traerlas más desde hace diez días.

Ahora las traigo yo. Les sale quince pesos por día a pagar entre todas

porque este auto es naftero. Como tres con cincuenta, un poquito más caro a la Susana (la maestra que permutó con MT) porque vive más lejos...” (Reg. Nº31 - Las Piedritas)

Mientras tanto, toda la mañana las espera en la escuela, charlando en la cocina. Come allí también y colabora con las maestras y cocineras: sirve a los chicos, trae y lleva cosas, arregla otras. Está integrado junto al hermano de MC, como uno más de la escuela.

Luego de los mates, desayunan en una mesa puesta para ellas en la galería. Se levantan de la mesa dejando todo como está. A continuación en el patio hacen izar la bandera, se les da el sermón del día, el que depende en gran parte del comportamiento de los alumnos el día anterior o en ese momento. Cuando no está MR o RA, la encargada de las tareas de dirección es MT, por ser la que sigue en antigüedad en esta escuela, ya que está desde que en 1987

¹⁰⁷ Ver Capítulo IV: Los Maestros, inciso a) donde se habla de las experiencias inolvidables.

se le ocurrió inscribirse en julio para maestra. Con 20 años en el sistema, la nombraron al año siguiente en Las Piedritas, cargo que aceptó. En la escuela de Las Hermanas, donde trabajaba, le acomodaron los horarios de modo tal que pudiera cumplir los dos cargos, porque no era tanta la distancia entre la ciudad y la nueva escuela. Esta condición duró hasta las vacaciones de julio, cuando en la escuela de las Hermanas le pidieron que se decidiera. Como el sueldo era mejor en el campo, renunció y se quedó con el cargo de maestra. No fue un cambio que pasara inadvertido. Manifiesta que le dolió dejar un lugar que había ocupado por veinte años. Lo más notable fue la diferencia socioeconómica de los padres de los alumnos. De todos modos, no lo tomó a mal, y prefirió tratar con esta nueva población, a la que se acostumbró rápidamente y se hizo querer, de modo tal que hasta el día de hoy se visitan. Cuando llegó

“...MT -...Estaban las chicas Aráoz...” (Reg. N° 58 - Cruz del Eje)

El núcleo de docentes que trabajaban en esa época la ayudó bastante a hacerse al nuevo lugar. Tuvo la “suerte” de empezar cuando aún estaban las maestras próceres, donde todo era apaciguado. Después pasó por la época negra de la escuela, cuando asumió una directora con la que todos tuvieron problemas. Manifiesta en este sentido que es muy importante el desarrollo del director para que la escuela tenga un buen pasar, en especial si la dirección está sin grado a cargo. Siempre tuvo a cargo a alumnos entre 3° y 7° grado.

Luego de formar en el patio, todos se dirigen a las aulas, donde las maestras revisan planes de clase, supervisan el desayuno de los alumnos. Todo a puertas abiertas, tranquilamente, mientras los alumnos charlan. Luego, los chicos, van saliendo a enjuagar sus tazas. Las clases comienzan una vez que el personal auxiliar retira todos los utensilios del desayuno, aproximadamente a las 8.55 horas, estando ausente la directora.

MC, la directora, es un nuevo integrante del equipo de la escuela. Llegó a esta escuela por permuta. En su lugar, es muy bien valorada por sus compañeras, en especial MI, la directora de jardín de infantes quien se ha vuelto a encontrar con los prestigios y posibilidades que le corresponden a su jerarquía.

Durante toda la mañana, las maestras deambulan desde el aula a la cocina al aula, del aula al baño, al patio... Pero la cocina es el lugar más concurrido, donde todas las mañanas se hace una picada de la que participan las maestras. La preparación corre por cuenta de BE e invita todos los días a cada maestra, aula por aula.

El recreo se hace entre las 10 y 10.30 horas, momento en que las maestras vuelven a tomar mate a la galería y/o a la cocina. MT ceba el mate, MI cuenta historias y propone ideas nuevas que son rechazadas o cuestionadas por el resto de las docentes (lo mismo que ella cuando ingresó), RA unta miel en el pan para cada una y escucha. Si no está la directora, NR ocupa su lugar en el aula, como maestra ad honorem. Luego vuelven a las aulas, las que están cuidadosamente decoradas. Llama la atención el aula de primer grado donde enseña RA: la palabra papá está bajo un afiche de un actor estadounidense, rubio y ojos azules. La voz de MT es la que se escucha más, como a una preceptora:

*“...MT - ...saquen el material concreto...portensé bien...
¡Se sientan!... ¡Callados!...” (Reg. N° 11 - Las Piedritas)*

En 1994, el almuerzo se sirve a las 11.30 horas por el transporte de los docentes, según estaba consensuado. En el revuelo, las maestras ayudan a levantar las mesas, MI pide lo que sobró del almuerzo para su perro, MT saca parte de lo que se había dejado para repartir entre los alumnos, lo envuelve y se lo lleva. Esto produce una discusión en la cocina: ¿se debe dejar que los maestros coman del P.A.I.COR o no? Pero no se discute que coma el portero y el hermano de la cocinera.

Para terminar la jornada, se baja la bandera, se despide a los chicos y a las 11.55 horas se escucha una bocina: es el taxi de las maestras. Vienen a la cocina y saludan. Se van. Las cocineras terminan sus tareas, se reparten la comida que quedó, haciendo notar el enojo por que MT se llevó una gran porción y guardan lo que habían separado previamente a servirle la comida a los alumnos, en los bolsos que traen todos los días para llevarse a sus casas. Se van aproximadamente a las 13 horas, AN a pie y MR en sulki o moto con su hermano.

Los días previos a la fiesta de fin de año, la dinámica de la escuela cambia notablemente. Prácticamente desde que llegan, todo se organiza en torno a los ensayos: a las 8.15 horas, los alumnos pasan a las aulas donde espera que empiece el ensayo que se hace desde las 9.45 hasta las 10.45 horas. El mate, que a veces ceba alguna alumna, se toma antes y durante el ensayo, que se hace en el patio de adelante, a la sombra de la escuela. La totalidad de los alumnos participan de las actuaciones. Mientras unos ensayan, otros juegan a la pelota. A las 11 horas se sirve el almuerzo. La que más ensaya es MI, y critica a la directora que no vino, porque tuvo una reunión en Inspección.

*“...MI -...En todos los lugares lo único que tienen gratis
es la fiesta de la escuela...” (Reg. N° 46 - Cruz del Eje)*

Si hay algo considerado como una cuestión importante a desarrollar es la fiesta de finalización del ciclo lectivo. Es un compromiso ineludible, al menos así lo entiende esta maestra y por eso le interesa hacerlas lo mejor posible. Argumenta que a la gente le gusta debido a que es una de las pocas cosas gratis que tienen a mano razón por la cual, desde octubre los padres comienzan a preguntarles por esta actividad.

Los preparativos de la fiesta comienzan un mes antes de la fecha señalada. Se arma desde el “espectáculo artístico” hasta lo del bufet. Ella prepara unas danzas folklóricas y un número para la finalización del acto. El día antes de la fiesta pregunta sobre las ropas de los chicos para actuar, prepara pastafrolas para vender en el bufet, ayudada por otra maestra y, en parte, las cocineras, se las olvida en el horno mientras ensaya a los chicos y pide a BE que ponga la música para ensayar.

El día de la fiesta, a la hora acordada, las maestras no vienen a hacer las empanadas, llegan a la hora de la fiesta. El presidente de la cooperadora trae su heladera también para el bufet. Junto con BE y las cocineras, van y vienen organizando.

MT es la primera que llega a la fiesta. Viene en el auto con su marido y la maestra suplente. Apenas llega se pone a organizar lo que falta o a inspeccionar lo que está hecho. Felicita al padre que hizo la escenografía y al portero, pide a una madre que saque las sillas y las acomode, empieza a pelear con un padre por los logros de su hijo, intenta hacer andar el aparato de audio de la escuela, llama a los alumnos y comienza a organizar la actuación.

Antes de empezar la fiesta, le quita una silla que trae la cocinera, se la da a su marido y le dice que no la deje porque se la van a quitar y ya no quedan. Ella organizó el festival y es la que lee las glosas.

Cuando llega la directora, les aclara a todos que

“...MC - ...en la cocina mandan las cocineras...” (Reg., N° 20 - Las Piedritas)

ante las preguntas repetidas sobre cuestiones de la cocina. Esto hace que MR y AN comiencen a impartir órdenes.

MI llega con su familia en el auto, vestida muy elegante. Revisa la ropa de los chicos, termina de armar gorros con la ayuda de algunas mamás y de una cocinera. Arregla lo del bufet. Sale con una conservadora y otras cosas para vender, pide que le manden una pastafrola y un cuchillo. Vende antes de que comience el espectáculo.

MT, MC y BE, sacan cuentas para ver cuánto saldrán las bebidas. El precio que las maestras dicen a BE le parece excesivos, teniendo en cuenta que el ya se tomó tres botellas de sidra.

RA y la maestra que hace las horas ad honorem, NR, sellan números para vender bebidas y comidas. De a poco con algunos padres, mientras empieza la actuación, van alcanzando partes de la escenografía según van llegando. El marido de la directora arregla las luces que se habían apagado.

MI de repente deja su lugar de ventas a la hija de la directora de primaria para ir a vestir a sus alumnos en el aula con la cocinera. Corre de un lugar a otro. Va guiando a los chicos en la actuación, les saca fotos. Se la ve muy contenta.

Durante la fiesta, ninguno de los integrantes activos de la escuela, están cerca de la gente, a excepción de la directora que está con una señora en el bufet. El resto se ubica en mesas con sus familias o con las familias de otros docentes. Juntas y lejos se sientan RA y NR.

MT termina el festival artístico invitando a todos los padres a comer, bailar y tomar, aunque se sabe que en las escuelas no está permitido vender bebidas alcohólicas. Desviste a los chicos y guarda la ropa. Va a la mesa con su esposo, come algo y después baila. Desarma la escenografía porque está segura de que le van a robar los tachos con que está armada si la deja ahí. Aunque esta acción le causa una discusión con el presidente de la cooperadora y BE (que se enoja y la deja sola), todo esto lo realiza con total tranquilidad.

Terminada la actuación de los chicos, MI se saca los tacos altos y se pone alpargatas. Va a la galería, les saca fotos a los chicos disfrazados según se lo piden los padres y les cobra por las copias que va a sacar. Luego vuelve a su lugar de ventas. Terminada la mercadería a vender, se sienta a cenar en la mesa con su familia. Baila con su marido, con el hermano de la cocinera y con el marido de la directora de la primaria. MT y MC cuentan la plata recaudada dentro de la escuela.

Al final de la fiesta, todos los integrantes de la escuela bailan entre ellos.

3. Escuela Domingo Faustino Sarmiento - Los Chañaritos.

Aparece como una gran escuela. Su edificio viejo, de aproximadamente de la década del '20, con techos altos, muros gruesos, encierra la incógnita de saber desde cuándo funciona esta institución. Consultadas varias fuentes, se supone que desde unos 80 años comenzó a dictarse clases en la casa de unas niñas, aunque nadie puede precisar nombres y lugar. El establecimiento se asentó en varios lugares "por honor", como ya se comentó, hasta que por fin quedó en la casa donde actualmente funciona.

La distribución de los espacios es acomodada a las posibilidades que ofrece el edificio. El mismo cuenta con cinco aulas y un pequeño espacio donde funciona la cocina. No hay sala de dirección, sólo un pupitre en el pasillo construido precariamente en lo que debió ser una sala de recepción de la antigua casa. Allí se improvisó una división con un cartón prensado separando un aula con la dirección. En ese espacio está también el freezer, un armario de madera viejo con el clásico candado, cuya única llave la tiene quien dirige la institución. Leyendo esto desde otro punto de vista, podría decirse que el contenido de dicho mueble es privativo de esta autoridad, nunca accesible al resto del personal docente. Cuando faltan los directores, es común que no se firme el libro de asistencia, por ejemplo. También es notable que en las ocasiones en que se roba a las escuelas, la primera trinchera que es violada, suele ser justamente estos armarios, aunque no contengan en su interior, más que esos papeles. También se encuentra en la improvisada dirección cosas amontonadas, ya que, funcione donde funcione la dirección de los establecimientos, es el lugar donde se guarda y/o amontona todo lo que llega. El pupitre, a veces sirve como escritorio del director. Si bien esta es la escuela que más problemas de espacio tiene, lo llamativo es que, dándosele tanta importancia a la gestión directiva en las zonas rurales y siendo, además, libre de atención de grados este cargo en esta escuela, se vea permanentemente dando vueltas al director, o haciendo las tareas bajo el algarrobo del fondo del patio o sentado a la sombra de la escuela, en la veredita, escribiendo o tomando mate. En segundo lugar, figura la cocina, como depósito de lo que entra.

JU es el que tiene mayor antigüedad en esta escuela y en la docencia. Llegó a esta escuela porque pidió traslado. En 1994 hacía seis años que está en la escuela de Los Chañaritos. Solicitó traslado porque se le hacía necesario estar cerca de su familia. Manifiesta no haber conocido la escuela antes de venir, lo cual se constituyó en una gran sorpresa al descubrir que se trataba de una escuela rural grande, con muchos alumnos, docentes y personal de apoyo. Como todo personal nuevo que llega a una escuela, los que estaban ya tenían una radiografía de él hecha, donde figuraba en primer lugar su adscripción al partido peronista. Esta característica es una de las primeras cosas a aclarar ante el miedo que despierta un director peronista en una comunidad radical, en una escuela donde el personal del P.A.I.COR ha sido nombrado por ser afiliados a dicho partido. Es en esa oportunidad en la que él define lo que es ser director de una escuela: sus cosas son las cosas de la escuela, aunque es el director para toda la comunidad, que busca mejoras para la escuela y para la comunidad. Para la escuela se materializarían en mejoras edilicias del establecimiento. Su primera preocupación fue mejorar el baño por las alumnas y las maestras, es decir el cuidado por los que viven en la escuela.

"...JU -...Yo tengo una hermana que... es maestra rural..." (Reg. N° 56 - Cruz del Eje)

Como que el cuidado de las mujeres que lo rodean es una permanente preocupación lo que manifiesta de diferentes maneras.

Para la comunidad, en lo referente a festejos, por ejemplo, las fiestas patronales. Pero lo político no es parte de la tarea del director, ni de la escuela, cerrando así las sospechas sobre su actuar y las posibilidades de ingreso de cualquier otro sujeto que represente prácticas políticas (comuna...) Para estas actividades, su principal interlocutor con la comunidad es el portero, con quien charla permanentemente mientras no trabaja. Preocupación aparte en esto de ser docente le ha merecido el hecho de ser un hombre entre tantas mujeres: defender, aconsejar y cuidar de sus compañeras, como que tiene una hermana que podría ser una de sus compañeras. Haciendo alusión a la soledad por la que pasan los docentes rurales, comenta las penurias y miedos que deben pasar, en especial las mujeres: viajar en cualquier transporte, tener que soportar a las pretensiones de los hombres de las comunidades, andar solas.

No obstante, las relaciones con él, gozan de un permanente roce subyacente, en especial con CE, MA y CR.

Quienes lo recuerdan desde esos primeros momentos, reconocen que ha cambiado:

"...CR - ...Lo conozco de años..." (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Argumenta que él nunca le diría algo porque ella podría decirle muchas otras cosas que sabe de él, porque lo conoce desde hace mucho tiempo. Trabajaron en la misma zona. Cada vez que hace falta, ella lo suplanta. El día en que el no va a la escuela, ella hace las compras, revisa todo lo que puede... Se hace cargo de la dirección, es decir, de los problemas. Es como que la negociación implícita pasa por no molestarse, yo no veo lo que vos no hacés, lo

hago yo y vos no me digás nada, aunque yo te marque lo que tenés que hacer y como lo tenés que hacer en algunas oportunidades. Se podría resumir en cuando declara

“...CR -...eso no va en el concepto, pero lo hago...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Sólo en el aula de CE y de la suplente tienen lugar las maestras especialmente, es decir, un escritorio o mesa grande y una silla. El resto tienen sillas y mesas iguales que los chicos. En el jardín, no hay ninguno de estos implementos para uso de la maestra.

Además del viejo edificio, se terminó de construir en 1993 un aula separada del mismo. Allí funcionan 6° y 7° grado, con muchas más comodidades que el resto del alumnado.

Respecto a los sanitarios, existe un cuerpo de baños fuera de los dos edificios antes mencionados. Hacia el fondo del terreno, están los viejos baños (letrinas) que son usados por los varones. Al lado, los baños nuevos, con inodoro y sistema de agua corriente, son para las niñas más grandes y para las maestras y constituyen un triunfo en una de las primeras batallas que tuvieron lugar desde que llegó el director actual y algunas de las docentes:

CE es la maestra de 1° grado en 1994.

“...CE -...A fines del '91 me llega la titularidad para Los Chañaritos...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Por ser la próxima en la “lista” es nombrada titular en Los Chañaritos, debido a que en ese año se cambió las calificaciones de los antecedentes y por ser Profesora de Enseñanza Primaria su puntaje se aumentó en 3000 puntos. Además, como nunca vivió muy lejos de la ciudad de Cruz del Eje, siempre estuvo haciendo seguimiento de su lugar en la lista de nombramientos. Se hace cargo en 1992. Lo que considera importante para ingresar a una escuela es el encontrarse con alguien que le de confianza, amistad, ayuda y alianza. Eso encontró en CR. Desde el comienzo están juntas, trabajando y decidiendo en casi todo lo que pudieron, haciéndole frente al director.

Cuando ambas llegaron ya estaba JU, la directora del jardín de infantes casi no existía, por lo tanto él reinaba. Pero a la llegada de CE y luego, la de MA, las cosas cambiaron:

“...CE -...¡Oh! Pero se ha domado mucho...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

CE, en los recreos se sienta en un rinconcito de la cocina a tomar mate y fumar, casi escondida. Da apariencia de muy tranquila y hasta apabullada. Hasta que se trata de cosas hechas por el director o del director en persona. Cambia su actitud. Él es su más férreo oponente en la escuela. Opina que, aunque antes era mucho peor y ahora de ha “domado” un poco, es un desconsiderado, que hay que estar haciéndole honores, que no se actualiza, falta mucho, no hace nada que signifique trabajo, todas acciones que ella si realiza. En general ella se define a partir de la crítica del otro, en este caso, el director. Dice que él la ha catalogado como “la peleadora” y ella no deja de marcarle todas las cosas que hace mal, en forma de chiste o muy en serio. Al principio era mucho más áspero el trato que con él tenía. Pero cada vez se va animando a decirle más cosas, sobre todo desde que se alió con CR y llegó MA.

Además de criticarle la forma en que el administra la escuela, critica su relación con la comunidad. En principio habla del trato que tiene para con la Comuna. Cree que de tratar de otra forma al Presidente Comunal podría lograr más y mejores cosas. Pone como ejemplo lo que ella logró tratando directamente con la secretaria de la Comuna. Ella opina que esto es así porque el es peronista y la Comuna es radical, por lo que no da lugar a que se realicen acciones dentro de la escuela en nombre de aquella institución. Como para afirmar esta sentencia, en una oportunidad en que se presentó un diputado radical en un acto donde ella fue identificada como parte de la familia Luna, conocida militante en el radicalismo, ella hizo todo lo posible para que se enfureciera más el director y luego le ofreció más disputa, comparando lo prometido por representantes de uno u otro partido, bajo la consigna de que político que viene, político al que se le pide, por las dudas, ya que ellos, la escuela y los alumnos carecen de todo. De todos modos no se declara como una militante activa del radicalismo.

Con MA, los tratos pasan por otro lado. Ella es como una mezcla de bromista, que trata de Ud. a sus alumnos de jardín todo el tiempo y que informa a sus compañeras sobre las novedades del gremio. Habla, propone, dirige naturalmente. Marca los tiempos, las formas, todo.

En el año '92 comienza los trámites de traslado, lo que le es otorgado en julio del '93. La escuela de Los Chañaritos no fue una elección estudiada. Era una escuela más entre las que podía inscribirse. Ni siquiera la conocía. Le avisan que se le ha otorgado el traslado y tiene 24 horas para hacerse cargo. Lo acepta sin estar muy conforme. De todos modos ella considera el haberse trasladado un paso adelante, porque se acerca más a donde

está su familia y a un centro poblado, aunque no haya ninguna de las comodidades edilicias como las que había logrado, entre otras cosas.

“...MA - ...no me gustó Los Chañaritos, no me gustaba ninguna de las gentes, no me gustaba nada...” (Reg. N° 57 - Cruz del Eje)

El nuevo lugar implica acomodarse y acomodarlo. En principio ella llegaba media hora antes porque viajaba con un transporte distinto al del resto del grupo, lo que le valió que la miraran mal. Esto se arregló cuando ella cambió y comenzó a viajar con el resto de sus compañeras de escuela, ocupando el lugar de la maestra que se había ido, cambio que vino a colación de que el director hablara con ella y se lo pidiera.

El recibimiento no fue nada grato. Apenas el portero y la cocinera la ubicaron un poco, porque ni las maestras ni el director de la primaria la esperaron ni ayudaron.

El acomodar el lugar físico también es otra tarea que tuvo que realizar al comienzo y que la sorprendió bastante y le causó gran dolor, tanto que en muchos momentos tuvo ganas de pedir que la dejaran volver a su anterior lugar. MA se fue haciendo una de las personas más importantes en la escuela. Es consultada para tomar decisiones y a quien se le rinde cuentas, por ejemplo. Entra y sale de la cocina con el mate, limpia su aula y “reta” al portero que no hizo bien su tarea. En el transporte, casi todas se sientan a su alrededor en oposición al director. Además es la que informa y mantiene el transparente actualizado con todas las novedades del gremio. Ahora es la que aconseja al resto de sus compañeras, inclusive a las más viejas en la escuela y en la docencia y también interviene cuando se produce algún altercado entre ellas: logró ser reconocida como directora del Jardín.

Lo otro que le costó gran trabajo fue instaurar su idea de jardín de infantes o en otros términos, cambiar las ideas que tenían los pobladores de Los Chañaritos.

“...MA -...¿Qué les podía decir yo?...” (Reg. N° 57 - Cruz del Eje)

La imagen que había quedado desde las actividades realizadas por la anterior maestra no eran las mejores, en especial porque se ausentaba mucho, cuando iba, los chicos jugaban casi todo el tiempo, por ejemplo. Ante esta forma de entender el jardín que tenían los padres y por lo cual no enviaban a sus hijos, ella decide ir casa por casa a hablar con los padres para convencerlos de que los volvieran a mandar. No es fácil hablar con los padres, simplemente porque no sabe qué decirles, ni qué prometerles para que confíen en ella y no crean que vaya a hacer lo que la anterior docente hizo. Paralelamente empieza a “llenar” el jardín de todo lo que carecía, a hacerse conocida por su forma de actuar y a tratar de llenar con nuevos significados las prácticas que realizan en el interior del jardín los chicos con ella, sobre todo las actividades al aire libre y las lúdicas. Para todo esto juega un papel importante su relación con la cocinera, BB.

La cocina es muy chica, con todo el mobiliario improvisado o armado como se pudo (en especial las mesadas y armarios). Todas las cosas encimadas, una cocina tipo familiar rota con una hornalla encendida permanentemente, desde hace por lo menos un año y medio, una ventana de dimensiones reducida que se cierra, al igual que la puerta, candado mediante y dos sillas: una es de las petisas para tomar mate.

Esto da por resultado un permanente malestar, que se traduce en preocupación de todo el personal y de los padres, e inclusive “la inspectora” y al presidente del Consejo Vecinal de la Comuna, por lograr una edificación nueva. En relación a este tema, todos trabajan juntos, como si fuera la preocupación que les da unidad.

Los tiempos en esta escuela se manejan reglamentariamente. Los recreos se hacen en los horarios convencionales, cada 40 minutos. CR marca a las otras docentes, cuando no está el director, el horario y NA es la primera en ir al aula. Las comidas en horarios como está estipulado por el P.A.I.COR: la copa de leche antes de entrar, a las 7.45 horas y el almuerzo a la salida, 12 horas. Ninguno de los docentes se va antes, ni llega después. El director falta, a menudo, pero siempre es por trámites administrativos. A la hora del desayuno, las maestras comienzan a desfilar con sus tazas y un pan criollo en la mano. Unas toman mate y otras toman te.

Las cocineras llegan a la escuela alrededor de las 6.30 horas. Sobre todo BB que vive a unos 200 m. de la escuela.

Los alumnos van llegando a partir de las 7.45 horas a fines de 1994. Entre ellos, los hijos de BB, que además traen al más chiquito con mamadera incluida, para que se quedara en la escuela, con la madre, toda la mañana o con los hermanos en el recreo. En 1995, lo incorporaron al jardín de infantes aunque no tenía la edad justa.

Los docentes llegan, en 1994, en un transporte especialmente contratado por ellos. En el viaje, en el primer asiento se sienta el director, porque es el primero en subir al transporte ya que el chofer del mismo es su vecino y esto es

una razón también, por la cual se contrató este servicio en los últimos años. JU va leyendo el diario, separado y a la cabeza de las maestras y excluido de los temas que éstas trata. Al lado de él, se ubica NA.

Ella llegó a la escuela en una época en que el porcentaje de ausentismos de los alumnos era muy alto. Esto le implicó poner en juego toda una serie de estrategias para que los chicos no falten o no se note tanto que faltan, en la escuela como en sus propios procesos de aprendizajes, lo cual depara de ella otros tantos esfuerzos. De todos modos, parece seguir siendo parte de la lucha cotidiana que se basa en el prestarse para escucharlos, porque dice que ella puede entender las razones de por qué los chicos no vienen a clase, pero no los justifica.

“...NA -...*Te tenés que romper el alma...*
si que-rés re-co-ger fru-tos...” (Reg. N° 50 - Cruz del Eje)

es la consigna que ella predica. Reconocida por otras compañeras y por las cocineras de la escuela de Los Chañaritos, es una de las maestras que se dedican “más” a los chicos. Hace eventos con los padres para juntar plata y comprar manuales para todos sus alumnos, les lleva fotocopias. Su aula es una de las más arregladas. Entra al aula apenas toca la campana y los chicos lo saben, por eso entran antes que ella. La disciplina parece ser uno de los valores fundamentales para la buena tarea de enseñanza, porque la reconocen como que los tiene “cortitos” a todos. Se la escucha hablarles con mucha fuerza cuando en una oportunidad se portan “mal”, con la puerta del aula cerrada. Sin embargo cuando otra maestra los reta por lo que han hecho presumiblemente uno de los “suyos”, se enoja. Ella sostiene que de no hacerse todo lo posible, en cuanto a enseñanza, dentro de la escuela, los chicos no alcanzan buenos resultados. Y considera necesario que no se noten diferencias entre los chicos de escuelas rurales y de la ciudad. Siempre maestra rural, asegura que romperse el alma además significa hacer otras tareas en la escuela con los padres, como aquello de las carreras o los bailes que son las actividades que más les gusta a los pobladores rurales, para juntar fondos de cooperativa, pedir que le autorice dar clase a niños en edad de jardín de infantes junto a los de primer grado para acostumbrarlos.

Estas características hacen que NA sea consultada permanentemente por el director y que se siente a su lado en el transporte.

El resto de las docentes se sienta más atrás, cuchicheando diversos temas, donde siempre son protagonistas JU y NA. Al fondo, MA cuenta cuentos o hace bromas permanentemente. LA y la suplente de turno se sientan juntas, sin integrarse al resto.

LA es la maestra nueva en la escuela de Los Chañaritos. Llegó allí en agosto de 1994 por una permuta desde una escuela de la ciudad. Luego de muchos años trabajando en el campo, su ingreso a la docencia en una escuela urbana fue muy mala experiencia. En primer lugar, había mucha diferencia en el sueldo, lo que no le convenía. Ella es el único sostén de su grupo familiar porque su marido sólo sabe hacer tareas rurales y no encuentra trabajo en la ciudad, cosa que no pasaba en el campo, donde él trabajaba y donde la vida es menos cara. En segundo lugar, el estar lejos, en el campo, le imposibilitó hacer cursos de perfeccionamiento, sobre todo para evitar problemas con la gente del lugar. A estos dos puntos se le suma que, estando en la ciudad no le alcanza el sueldo para pagarlos y tenía su hijo muy chiquito. Todo esto conformó un panorama negativo, a lo que se sumó la persecución de la directora de la escuela en la que comienza a trabajar. El problema empieza por su “mal” rendimiento, que ella interpreta como problemas del embarazo. No entiende el por qué de la persecución que comienza la directora sobre ella, si aunque no haya hecho cursos, lo principal, que es preocuparse en atender a los chicos, lo cumple de la mejor forma que puede. La directora comienza a hablarle y a mandarle a otras maestras para que haga permuta por un cargo en el campo, porque es ahí donde ella sirve.

“...LA -...*Te vas a ir vos y va venir una tonta...*
no nos vamos a divertir’...” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

En definitiva, se va al campo nuevamente, para descansar un poco de todo lo que había pasado y porque le convenía económicamente. Tampoco le fue fácil integrarse a esta nueva institución. En principio, no era fácil ocupar el lugar de la maestra que lo dejaba, porque por su personalidad y antigüedad en la escuela era muy querida por el resto de las docentes. En segundo lugar, algunas de las docentes “conocían” sus antecedentes y ya tenían toda una imagen de ella:

“...LA -...*como que era tonta...*” (Reg. N° 45 - Cruz del Eje)

Como resultado de todo esto, ella se sumergió más aún en sí misma, dándoles tiempo para que las otras cambien, sin decir ni hacer nada. Sus compañeras mientras tanto, decidieron seguir divirtiéndose, dándole una inolvidable bienvenida. En uno de los primeros viajes, mientras ella dormía en el colectivo, alguna le cortó un mechón de cabello, de forma nada desapercibible. Jamás dijo nada, ni lo hará. Entiende que el tiempo que les dio a sus compañeras para que la integren ha finalizado, lo que tuvo su coronación el día del maestro en 1995, momento en que una de ellas se le acercó y trató de integrarla al festejo que no pudo asistir porque no tenía dinero como para

comprar algo y llevar al encuentro. Además considera que su propia actitud ha cambiado bastante, ya que se da con el resto de las docentes de forma más abierta, en especial con las maestras suplentes, que son las otras poco integrables al grupo estable. Esto además se manifiesta visible en la fiesta de fin de año, donde en el intervalo se va con la maestra suplente a la mesa donde están los maridos de ambas; o al finalizar la fiesta, cuando están todas las docentes en el escenario juntas al director inclusive y ella unos cuantos pasos separada. Estas actitudes hacen que sus compañeras se enojen con ella. Se la escucha poco y nada. Se la ve en el aula o en las esquinitas de la escuela, pocas veces dialogando con alguien. En el transporte se sienta con la maestra suplente y duerme casi todo el viaje. Sus compañeras hacen señas y se ríen de ella.

En el viaje, algunas fuman, hasta el momento en que suben como a 2 km. antes de la escuela seis alumnos, la mayoría de los primeros grados.

A partir de 1995, comenzaron a transportarse en uno de los colectivos de línea de la zona, que hace un servicio diferencial para las maestras. Por esta razón, se cambió el horario de las clases. Además de las maestras de esta escuela, viajan las de otras dos más. La ubicación es muy parecida a la anteriormente descrita. Este transporte también sirve en la zona como correo, sobre todo porque la presencia de las maestras “asegura que la correspondencia llegará”.

Cuando llegan los maestros a la escuela, los chicos y el portero salen a recibirlos. A esa hora, las cocineras ya tienen el desayuno listo y están cocinando. Desde ese momento la cocina, con todas sus incomodidades es el lugar de encuentro. Permanentemente entran y salen las maestras, el portero, las cocineras y los alumnos. Van a descansar y a buscar bebida o mate. Es el lugar más seguro, donde los chicos buscan y encuentran a las maestras por cualquier cosa y en cualquier momento o si no, a BB, que tiene tanta o más autoridad que las docentes. El trato entre maestras y cocinera se puede observar en el siguiente diálogo, el cual difiere bastante en relación al director. Lo que las maestras hacen mal, lo hacen mal. La cocinera se lo marca con cargadas:

“...CR - (le pasa un mate a BB. El resto de maestras se ríen)
BB -...¡Ay, CR! ¿Por qué no le pone un pedazo 'e yuyo?...Aunque sea chilquía...
CR - Y de dónde voy a sacar yuyo... chilquía...
DA -... De ahí, señorita... chilquilla (se ríe de la ocurrencia)
CR - ¿Esto es? ¿Qué lo qu'es? DA -...Poleio...
CR - ¡Date vuelta que te...! ¡No! DA -...¡No!... BB - No, dice...
DA - (CR siempre ha dado clases en escuelas rurales)...
por eso es así, señorita...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Esta forma de ser de CR con los otros adultos, más lo que éstos conocen de su proceder con los chicos, fundamenta aquello de que “es blanda”, lo cual puede dejarse translucir en este pasaje que ella les cuenta a las cocineras y muestra una de las tantas formas en que se actualiza lo que los otros esperan de ella cuando desde sus apreciaciones anticipan sus prácticas:

“...CR - ... y estaba el Hurón jodiendo y
'¡Basta!, le digo, ¡dejen de peliá que me viá sacá el cinto!'
... 'Si ni cinto tiene', me dice... Y es cierto, nada cerca...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Respecto a la planta funcional, la mayoría de los docentes fueron en algún momento de sus carreras docentes, directores de escuelas, lo que dificulta aún más la tarea del actual director: está en un grupo de caciques y todas mujeres. En esta escuela todos son titulares. La dirección es sin grado a cargo, hay una maestra suplente que cubre el cargo de otra que goza de licencia gremial. Por último, la maestra nueva, que permutó el cargo y está en esta escuela desde agosto del '94. El clima institucional podría describirse como algo tenso casi permanentemente: CE siempre discutiendo con el director, MA marcando las cosas como tendrían que ser o haciendo bromas. LA fuera de todo conflicto, NA, defendiendo al director y éste, cuando está, charlando bajo el algarrobo con el portero. Como referente, de modo permanente, está presente en la escuela la figura de las inspectoras, tanto de nivel inicial como del primario, aunque hace unos cinco años que no pasan por la escuela.

A fines de octubre o principios de noviembre se comienza con los preparativos de la fiesta de fin de año. Cada maestra prepara su “numerito” con los chicos de “su” grado. Luego comienzan los ensayos en el patio, a veces todas juntas, a veces por separado. Cuando está más próxima la fecha seleccionada, los ensayos se prolongan durante toda la mañana, en especial, el día anterior a la fiesta de fin de año.

Algunas maestras hacen repetir los “numeritos” tantas veces como haga falta hasta la hora de finalizar la jornada. Otras privilegian el trabajo en el aula. Sólo si les queda tiempo, ensayan

“...CR -...Se pierden horas de clase con los ensayos...” (Reg. N° 18 - Córdoba)

Cuando se la ve ensayar con los chicos los números que van a presentar en la fiesta de fin de año, parece que disfrutara de saltar, correr, bailar, disfrazarse. Sin embargo, cuando habla con una madre dice que se pierde tiempo de clases, sobre todo para los de los últimos grados, que egresan de la escuela.

En medio del tierral o “guadal” como se dice por ahí, es un espectáculo verlas bailar con y para enseñarles a los chicos. Lo notable es que casi todas tienen una variedad de enfermedades, además de un estado atlético impresionantemente bueno a la hora del ensayo.

Como esto sucede en los últimos días de clase, es muy común que se den las peleas típicas entre las docentes, mientras trabajan juntas en el armado de la escenografía, las glosas o cualquier otra cosa. Obviamente la relación entre maestras es muy diferente: una cosa es entre “las viejas” y otra entre “viejas y nuevas”.

“...CR -...Yo a las que llegan les plancho el traje...” (Reg. N° 48 - Cruz del Eje)

Tal vez porque puede con el director, se considera y es reconocida como la caudillo de la escuela, la encargada de situar a quienes van llegando. Por lo tanto les dice lo que tienen que hacer, como ser, con quién trabajar y todo lo necesario para que *encajen* en la escuela y en el grupo. Cuenta que quienes llegan se sienten desubicadas, hasta que alguien les da alguna información. No obstante, aún cuando las ha ubicado, suelen aparecer en ocasiones algunos malos entendidos. En esos casos ella actúa poniendo en juego algunas prácticas que he visto en la gente del lugar, como decir que le va a pegar, o no dándole la parte del intercambio que se había pactado.

En ésta épocas, las negociaciones entre las docentes para que todo en la fiesta salga bien, se reiteran todo el tiempo, al igual que las que tienen por finalidad lograr algo del director, de otros docentes y/o de alumnos:

“...CR -... ¡Ah, NA! Te tengo que pedir los borcegos. ¿Me podés prestar los borcegos para Daiana?

Porque le falta a Daiana y a Emilse, las otras tres salen de borcegos... para que no se vean desparejas, ¿viste?... Te has de acordar...Patricia ¿Vos?

PA - Lo que pasa es que son medios altos... CR - Si querés...

PA - Si, madre, nada más que yo decía... ¿Sabés qué me hace falta a mi? Unas zapatillitas que tiene tu nena, número 31, o tus chiquitos, cualquiera... que sean de varón o mujer, abotinados, lo que sean... 31... 32, lo que sean.

Es para Paola que las que le traje ya están muy viejas...

Al otro nene le quedan bien las que le traje... ¡Tarzán, Tarzán! ¿Qué hacés ahí? Bajate te digo... Basta de grabador... Se van a lavar la cara y las manos porque están todos transpirados, para comer... Vamos...

CR - No se cansan éstos...

LA - ¿No tenés papel afiche en tu casa vos para poner ahí?

CR - ¿De qué color?

LA - No, de cualquier color. Es para poner un poquito ahí...

¿Por qué no van a lavarse? (les grita a los chicos)

CR - 31...32 ¿Patricia?

PA - Si, es para Paola... 29 no le entra. Entonces por las dudas, 30 o 31...

Los míos tienen 33...

CR - 31...32...(anota)

PA - Ayer le pregunté y me dice ‘no señorita, 30’. Pero yo le traje 29 y no le quedan bien...

(va saliendo y se encuentra con LA) Vamos a cortar esto LA. Este papel afiche...

¿Ah?...Así a lo largo...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

Cuando las maestras van a charlar con las cocineras, as conversaciones giran en torno a cualquier tema que incumba a la escuela especialmente, (tanto desde una mirada pedagógica como casera) y las cosas que pasan en las casas y familias vecinas. Las maestras, interesadas, hablan en los mismos términos que las cocineras, cambian la tonada, no andan con rodeos para decir las cosas. Las cocineras por su parte, a cada comentario de las maestras lo “resignifican” comentando seguidamente sus propias experiencias, las de otras madres, filtrando y pasando información a las maestras. En algunas ocasiones, se incluyen también comentarios de lo que pasa en otras escuelas.

“...CR - Te ha salido dura la Soledad, nada que ver con el...

BB -No, si esos de la Marita bailan bien...¿Sabén por qué señorita?

Porque los hacen bailando y nacen bailando... (Risas) ¡En serio! No ve que ella está por comprá los chicos y no se queda quieta, sigue bailando...

NA - Esos chicos son los mejores...

BB - Y, de ser doce, señorita, esos chicos en total... Dicen que está embarazada de nuevo otra vez...

NA - No ayudan no vienen, nada...

CR - Está acostumbrada a que le den todo... BB - Si...

NA - Pero llega la fiesta y dándole que dale, que dale... Nunca ayuda con nada, con nada...

BB - ¡Noooo! Eso sí, que no le vayan a sacar un chico en la fiesta, que porque no tiene pantalón, no tiene zapatillas... Es una viva la vieja...” (Reg. N° 24 - Los Chañaritos)

El día de la fiesta de fin de año, desde las dos de la tarde, las madres que constituyen la cooperadora, están en la escuela haciendo las 468 empanadas que se venderán a la noche. Aunque es un peso extra a su trabajo diario, pero sin renta, asisten apuradas y en un clima bastante festivo. BB llega a la escuela en un acoplado tirado por un tractor, donde traen todas las cosas que se usaron en el casamiento la noche anterior. Nadie parece asombrarse. Mientras tanto, un padre barre y riega toda la vuelta de la escuela mientras otro acomoda la bebida en freezer y pone los precios en un pizarrón. De a poco se van retirando, para volver a la noche.

A las 20,45 horas llegan todos los maestros juntos en el transporte de todos los días. Comienzan a organizar. LA y PA vinieron con sus maridos y están en el hall preparando parte del acto; CR, CE y MA preparan parte de la actuación y se miden un traje de Papa Noel. CR lee las glosas. El director viene y pregunta cosas como para cerciorarse de que lo que se está haciendo. NA le cuenta a CR que el director quiere empezar la fiesta aunque no llegue más gente porque el transporte vendrá a buscarlos a las dos menos cuarto de la madrugada. Las maestras no están tan elegantes como las señoras que han venido.

El director les comunica la fecha de finalización de las clases. CE agradece irónicamente la ausencia del director en la fiesta de los Jardines de Infantes. Están todas trabajando juntas en el aula de jardín, excepto LA y PA.

La fiesta la comienzan los alumnos de Jardín y primer grado. Las maestras respectivas los dirigen. Por su parte, MA, LA y el director, arman la escenografía: una suerte de demostración de trabajo en conjunto. Las otras maestras, en las aulas, junto con las madres, visten a los chicos y sufren porque algunos no están.

Durante el espectáculo, no hay maestras vendiendo en el bufet, sólo padres. En el intermedio, sólo NA va a vender con una mamá.

MA y CE, se quedan solas en el aula del jardín, donde LO, el portero, les lleva bebidas. El director viene, pregunta qué sigue después del intervalo y decide que se continúe en ese momento, pues necesita que termine temprano toda la fiesta. En ese momento viene un policía y saca a un grupo de jóvenes borrachos.

Durante la segunda parte del espectáculo MA, CE y CR preparan los panchos y se enojan porque LA y PA están sentadas con sus maridos.

Se cierra el festival con la presentación del pesebre y carteles de felicitaciones y buenos augurios, mientras se produce una lluvia de corchos de sidra, desde las mesas más cercanas a la pista donde se representa el espectáculo. Cuando termina, MA y CE, junto con familiares de la primera, se quedan al baile que durará una hora más. El director y el resto de las maestras con los maridos respectivos, se van en el transporte escolar que vino a buscarlos puntualmente, según lo establecido por el director.

Las *escuelas* tienen una historia que las respalda como instituciones, donde cada uno que participe de ellas dejará una impronta pero no podrá evadir las marcas que ésta imprima a sus prácticas y formas de entenderlas.

Pero como espacios sociales, no dejan de ser permeables a los cambios que imprimen las acciones de los maestros cotidianamente. Por su parte, cada uno de ellos, impregnará con tintes nuevos las actualizaciones de sus representaciones en cada práctica en ese contexto particular, ahí en esa escuela.

Las propuestas que los maestros hagan en cualquiera de los ámbitos de la escuela o de la relación de ésta con la comunidad, no dejarán de ser, a la larga, reediciones de otras que ya se probaron o se intentaron efectuar. Las fiestas de fin de año son, además de una práctica que representa un responsabilidad ineludible de los maestros según ellos mismos, es el momento de desempolvar ideas que ya funcionaron en otras oportunidades. Esto puede leerse como una forma de no decepcionar al público, pero también como una forma de alimentar las tradiciones.

En las dos acepciones, los docentes que se constituyan como los que están siempre, es decir, los que están de forma más o menos permanente, los que están de paso o los que han vuelto a una escuela del campo, pondrán en juego diferentes apuestas en esta práctica tan esperada y querida por los integrantes de las comunidades y por algunos maestros.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES:

MAESTROS GOLONDRINAS

Se ha señalado como supuesto, que los maestros pasan a ser parte de la trama comunidad-escuela-docente debido a que existiría un límite muy frágil entre la existencia cotidiana de la escuela y la comunidad. Allí se materializaría el hacerse docente, apostando en prácticas, las valoraciones que ha construido en sus distintos pasajes por circunstancias más o menos parecidas a la actual (ahí/pasado), en el espacio permitido por la interacción con los otros dos sujetos colectivos que entran en el juego en este contexto concreto (ahí/ahora).

Si se indaga la problemática propuesta (*cómo sujetos particularizados, con una trayectoria singular y en contextos concretos, se hacen maestros rurales*) desde una concepción del sujeto como activo constructor en interjuego con lo que le propone el medio, el maestro ahí se construiría desde las posibilidades generadas por el aspecto socio-cultural del que proviene (*origen social, estudios*), el aspecto institucional de su integración y el aspecto socio-cultural al que se acerca (*situación económica, costumbres...*) en cada circunstancia de su trayectoria.

Es decir, de acuerdo a cómo se hayan dado esos *procesos de integración* en los distintos ambientes, para los sujetos docentes van tomando forma las posibilidades concretas de *ser maestro rural*¹⁰⁸. Esto no sólo implica lo burocráticamente instituido, sino lo realmente cercano, cotidiano, lo que se siente, que hace al convivir con otros, en ambientes dispares y distantes a los conocidos, eventualmente conflictivos o superadores de lo imaginado en sus primarias significaciones. El hacerse maestro rural adquiere desde lo cotidiano otra faceta, que hace a lo emocional, a lo social, a lo escolar concreto, facetas por las que pasa cada docente en cada instancia de constitución como rural.

Entonces, según vayan interactuando y resolviendo las coyunturas, los docentes se van concretando como maestros rurales, en un movimiento pendular y permanente entre dos posibilidades prácticas: *quedarse o irse de ahí, de la escuela rural*. Entre estas dos posibilidades, la trayectoria del docente será el banco de datos al que se recurrirá siempre en la resolución de nuevas y diferentes apuestas.

Entre los que optan por *quedarse* podría decirse que lo hacen de dos formas: *permanecen* en escuelas rurales, *siempre trabajaron en el campo*, o *retienen formalmente el cargo, se ausentan*, utilizando hasta el máximo las licencias y/o ausencias prescriptas por la normativa administrativa¹⁰⁹.

La posibilidad de *irse* se manifiesta en el discurso como *estar de paso* en esa institución y en esa localidad, esperando el momento de irse.

Pero el ritmo que imprimen en sus vidas los maestros y alumnos de las escuelas urbanas, desafíos o problemas inabordables, se traducen en algunos casos en la práctica de *volver al campo*. Esto significa volver a lo conocido, como una compulsión de acuerdo a como se van articulando todas sus prácticas y representaciones.

Permanecer:

En la apuesta de quedarse e interpretar todos los días el hacerse maestro en el campo, en los casos estudiados, se recurre y se pone en juego diversas prácticas y representaciones. Las más destacables y recurrentes en el trato con los padres de los alumnos, los auxiliares y la gente del P.A.I.COR o en las declaraciones en momentos de entrevista, el *querer ser maestro*, en tanto decisión de estudiar para serlo se evoca como propia, aunque se hubiera preferido ser profesionales liberales. En estos casos, se justifica la selección del magisterio debido al gusto de trabajar o el trato que se tuvo con niños, encontrándose ya en las filas de la docencia. Para otros, la tradición familiar respecto a la docencia es el motivo aludido. Por otra parte, podría decirse que ahí, en el contexto socioeconómico de la zona de Cruz del Eje, querer ser maestro es una forma de hacer y vivir un trabajo aceptable.

¹⁰⁸ Y en otro sentido, también la posibilidad de que se concrete lo que legalmente se denomina *estabilidad laboral*.

¹⁰⁹ Si bien se pudo observar la existencia de esta categoría de docentes, no se los tomó como unidades de análisis en este trabajo.

El hacer docente es entendido, en los casos estudiados, como promotor de cambio, para llevar el progreso (a través de la educación y representando al Estado) a la comunidad. Una suerte de creer y hacer creer en la escuela en tanto facilitadora de cambios sociales: desde el cambio de hábitos primarios hasta la superación de sus actuales posibilidades económicas. Así se definen y son aceptados por los otros, aunque en reiteradas oportunidades se los critique por cambiar todo demasiado y no adaptarse a lo existente. En este sentido, la capacitación y la compra de libros, se presentan como indispensables para cambiar lo hecho por otros docentes, seguir creciendo en la profesión, reforzar los conocimientos en cuanto a formas de promover innovaciones de todo tipo e incentivar a los chicos con lo nuevo que se puede aprender¹¹⁰.

En este sentido, *resolver problemas*, asesorar en negocios, trámites, hacer contactos para solucionar problemas particulares por los que son consultados, se toma como tarea propia y a la vez se sienten reconocidos. Se podría decir que sienten ser el *maestro todo* para los chicos y los padres, lo mismo que la escuela, en esas poblaciones carenciadas. Asumir como sustancial la función asistencialista: suplentes permanentes de las acciones sociales que debieran llevar a cabo otras instancias estatales.

Para llevar eficientemente a cabo la tarea docente como la asistencialista, en los casos estudiados, necesitan *aprender a intervenir e intervenir*. Permanecer ahí implica lograr alguna forma de trato poco conflictivo con la comunidad, conocer ciertas reglas vigentes en estas sociedades para poder intervenir sin que los chicos terminen dañados y para mostrarse como maestros interesados por la escuela y por la gente. Esto implica poner en juego toda una serie de estrategias, por ejemplo, para que los chicos no falten o no se note tanto que faltan, en sus propios procesos de aprendizajes, en la escuela o en el trabajo.

Una de las estrategias más utilizadas para ser eficientes especialmente en la docencia es la de *justificar la necesidad de aprender* ante los padres, los alumnos, los inspectores. El trabajo infantil independiente de la coyuntura económica, el mismo contexto socioeconómico, la crisis por la que atraviesa el campo, se constituyen en factores de peligro para la permanencia del maestro en el campo. *Justificar* la necesidad de la educación de los niños, en función de lo importante de la educación en sí, es en cierto modo la *justificación de su existir* en dos sentidos: la necesidad de fundamentar su presencia como maestros y la posibilidad de subsistir dignamente con los beneficios de ese trabajo y para que no cierren la escuela.

Otra de las posibilidades es *crear grupos o gestar alianzas*, tratando de encontrar a alguien que lo contextúe y le ayude a evitar la soledad, en quien confiar, con quien fumar a escondidas y hacerle frente al superior inmediato. En los casos estudiados, los grupos se arman según las diferentes adscripciones político-partidarias, religiosas, familiares, residencia (ser del campo o de la ciudad), titulación (ser profesores de enseñanza primaria o ser maestro normales), capacitación. Esto se niega en todo momento en el discurso: no a la política dentro de la escuela, rezos católicos para todos, importa la experiencia más que la capacitación y todos son compañeros por igual. Por otro lado, estas alianzas que marcan las confrontaciones internas a la institución entre los diferentes grupos y las jerarquías, tendrán consecución en la resolución de las confrontaciones generadas en la tensión permanente entre la escuela y la comunidad.

Como campo protector, los grupos ayudan a crear un ámbito de *libertad para hacer cosas* distintas, prohibidas o no hacer nada. Los controles y asesoramientos de inspectores son casi inexistentes, mucho más cuando la escuela está más alejada del camino principal o si no se comparte el transporte con docentes de otras instituciones. Si el camino no pasa por la puerta de la escuela, se dificulta la visión y la posibilidad del comentario respecto a lo que se hace ahí; si no se comparte el transporte con otros docentes, tampoco hay posibilidad de hacer comentarios. Ambas representaciones puestas en juego, sugieren mayor dificultad para que la inspectora se entere por boca de otros y actúe. Por otra parte, las pocas quejas de los padres sobre lo que se les enseña a los chicos, da la libertad suficiente como para poner en práctica diversas formas de trabajar, en los tiempos que se quiera puesto que, en los casos estudiados, siempre hay una forma de explicarles y convencer a los padres.

También hay complementos que facilitan el permanecer ahí. Las habitaciones-casas de las escuelas, el comedor, entre otros ayudan en algo. Por ejemplo, el manejo del P.A.I.COR, siempre atravesado con la tarea docente en esencia, da la posibilidad de sentir menos el peso de la dificultad económica: uno menos para comer en la casa si se almuerza en la escuela.

No obstante, el permanecer significa *aguantar piojos, sarna y mal olor* (Reg. N° 18), algo así como *aguantar ser docente rural*. Como parte de la tarea diaria, está el ítem de preocuparse por la higiene de los chicos y de la escuela, lo cual depende del acostumbramiento y aceptación del docente. Así mismo, hacer lo que la gente quiere,

¹¹⁰ Aunque no siempre den buenos resultados las propuestas que les hacen en los libros y los cursos de capacitación y aunque éstos suelen resultarles de difícil acceso.

preparar con esmero las patronales y las fiestas de fin de año, bailar con los padres de los chicos, aunque sea una pieza y después tomar la cuestión como una anécdota más.

En otro plano, volviendo a sus casas, *acomodarse a las mutuales*, en un contexto de pobreza generalizada, para los hombres en tanto jefes del hogar así mismo como para las maestras que son el único sostén de su grupo familiar, plantea el problema de lo económico. En los casos estudiados, permanecer es para estos docentes acomodarse a las posibilidades ofrecidas por las mutuales y los gremios docentes, para vestirse *como corresponde para ir a la escuela*, o buscar el medio de transporte más económico.

Estar de paso:

En el recorrido marcado por lo burocrático, en busca de otros sitios para mejorar la carrera docente, de una jubilación con mejor retribución o para salir de la indeseable situación de ser suplente en una zona donde no hay cargos vacantes, lo cual implica cambiar todos los años de destino, algunos de los docentes estudiados refieren al ser maestro rural coyunturalmente.

Este es un estado de dinamismo permanente, en busca de movilidad respecto al cargo, la situación de revista o la zona. Las *relaciones externas* son una línea en constante alerta para lograr el objetivo: salir de la actual situación. Mantenerse informados, en especial a partir del gremio docente, saber del estado de las listas de puntaje, de lugares vacantes y mejores, de quienes están por jubilarse, de los cargos a concursar, son algunas de las tantas formas de estar atentos ante cualquier posibilidad de cambiar el destino. En la mayoría de los casos, estas búsquedas se mantienen en secreto hasta concretarlas, por las dudas algún otro docente se entere antes y tenga mayores posibilidades de lograrlo.

Es decir, una actitud de *cuidado de los trámites administrativos* de todo tipo. Manejar fondos de la escuela, organizar eventos y reuniones, llevar libros de actas al día, con todas las precauciones merecidas, es una de las maneras de no arruinarse el curriculum y de posibilitar el traslado, la permuta o el ascenso a concursar. Como una forma de estar *mostrando lo que se hace*: elevar informes a supervisión de todo lo propuesto, invitar a la supervisora a presenciar eventos, contactarse con autoridades de reparticiones tales como las Comunas, la Dirección de Arquitectura o instituciones como la Iglesia o Partidos Políticos, en los casos estudiados, resulta la manera de resaltar sus posibilidades de hacer cosas distintas. Quienes *buscan cargos estables*, para abandonar la situación de suplentes, recurren a la capacitación, como medio más seguro de acrecentar puntaje y, en el último tiempo, al trabajo ad honorem. Estas prácticas, junto a otras propuestas en las escuelas como hacer tareas que a nadie le gustan ni convienen, son entendidas como *pagar el derecho de piso*. Así, tratar de hacer lo mejor posible cualquier propuesta, es la manera de solucionarlo.

En el caso de quienes están en *busca de la jubilación*, al encontrar una escuela con las características deseadas como para acceder a una jubilación digna, tratan de mantener las condiciones de la institución o en el caso de que puedan hacer algo como para cambiarla y, en consecuencia, mejorar la retribución, no escatiman esfuerzos¹¹¹.

Volver al campo:

Por distintas circunstancias, en los casos estudiados, a algunos docentes se les presenta necesario volver/ir a trabajar a la ciudad. Pero en estas escuelas, los maestros del campo suelen *tener algo que los denuncia*. Mucho tiempo conviviendo con gente a la que se idealiza diferenciándolos de los ciudadanos, la tranquilidad de ser pocas o única, haberse capacitado poco o nada y quedar o sentirse rezagadas respecto a otras docentes y/o a los alumnos quienes superan algunos de sus saberes, son razones fundamentales para tomar la decisión de volver al campo.

En general aluden que la decisión de estudiar magisterio les fue impuesta: *no quisieron ser maestros*. Empezar en el campo se presenta como única opción ante un caudal de necesidades básicas insatisfechas. Se permanece ahí mucho tiempo mientras se van dando otros eventos y se genera la necesidad de ir o volver a la ciudad, donde ser maestros tiene implicancias distintas a las acostumbradas: no basta con estar en el aula, atender a los chicos o darles de comer.

Como si existiera una diferenciación interna entre los maestros, los docentes del campo en las escuelas de la ciudad, se sienten *rotulados y perseguidos*. El maltrato que reciben, tanto de los alumnos como de los colegas en las escuelas urbanas por provenir de escuelas rurales se identifica con la ineficacia en el trabajo con los alumnos, las tardanzas en las presentaciones, la vestimenta fuera de moda, la tonada, los silencios. En algunas

¹¹¹ MT, hace todo lo posible para que la escuela que actualmente cuenta con dos maestras quede como de personal único para jubilarse como directora titular. De lo contrario, se jubilaría como maestra.

oportunidades, los discursos y prácticas de los otros se interpretan como si los mandaran al campo de vuelta, porque ahí pertenecerían.

Volver al campo se recompensa con los *mejores ingresos* y una *mayor tranquilidad*. El trabajo en la zona rural casi siempre implica un porcentaje de *sobresueldo*, muy buscado sobre todo por los docentes que mantienen sus hogares. Además, no hace falta pensar demasiado en la presentación, los horarios no aturden, los chicos esperan, el trato con la cocinera es más familiar, la inspectora están en la ciudad, entre otras cuestiones.

Además, y por el tiempo vivido en escuelas rurales, la *familiaridad en el trato con la gente de ahí* es también una forma gratificación. Esto se manifiesta en el uso de contenidos y formas discursivas que perfilan un trato natural y corriente, en términos comprensibles tanto por los docentes como por los padres. Las costumbres no se ven como ajenas ni distintas: nadie las mira por su vestimenta, forma de maquillarse o peinarse. Se puede retar a los chicos en los términos conocidos porque se acostumbraron según lo pedido por los padres.

Permanecer, volver o irse a otros sitios, es interesante pensarlo desde las particularidades culturales con que logran resolver las tensiones, parte de un habitus que les permiten poner en juego disposiciones construidas. Daría la impresión de que dentro de sus trayectorias, los maestros van construyendo ciertas conexiones, en el marco de las tensiones propias de la convivencia en la escuela y la comunidad, que marcan los límites de los recorridos que en definitiva realizan.

La resolución de estas cuestiones implica para la cotidianeidad escolar, en términos de los posibles logros de la escuela en su tarea específica y del lugar históricamente ocupado, distintas problemáticas. En lo referente a la tarea específica, la discontinuidad de los proyectos, la sobrecarga de trabajo para algunos docentes, el acostumbramiento indefinido a nuevas propuestas de trabajo, buscar alumnos para llenar las aulas, lavar los platos... Por otra parte, según *el lugar* de trabajo en tanto cargo y situación de revista, las manifestaciones de los docentes en cuanto a las posibilidades de continuidad tienen distintas implicancias para la institución-comunidad, ya que no es lo mismo que se cambie dos o tres veces en el año de director, de “maestra jardinera” o la maestra de cuarto grado.

No obstante, los maestros nunca dejan de sentirse *trabajadores golondrinas*. La función y/o forma de ser pertinente para quien se diga maestro está muy desvirtuada cuando no ausente, desde la perspectiva de algunos maestros, en los docentes actuales, aquellos que *van y vienen desde sus casas hasta las escuelas*, todos los días. Se pierde el trabajo comunitario y la imagen, el hacer del docente como “agente social” en sentido estrictamente normalista.

Ser maestro golondrina se asocia con *la precariedad y la incertidumbre*. *Precariedad* en el mundo concreto que es *incertidumbre* en las posibilidades representarse por anticipado las situaciones a las que se estará expuesto el año siguiente o cuando se acabe la suplencia.

Precariedad de las condiciones de trabajo, de los sueldos que se reciben, lo que implica la necesidad de tener otro tipo de actividades rentables para sobrevivir, impidiendo *cumplir tareas sociales* que de ellos se espera, las que se ven a su vez interrumpidas por lo atípico del año 1995 en especial, en relación a la cantidad de días de paro que hubo, lo que produjo un distanciamiento paulatino, que aparece como un hito muy fuerte en este proceso de precarización. El lugar del docente, sus posibilidades ahí a partir de este momento, en las que los docentes se van haciendo maestros rurales es en el contexto también de deterioro por el que pasan las escuelas y las comunidades del campo. Los maestros ahí, tienen que suplir otras necesidades básicas antes que lo educativo, algo así como si siempre fueran suplentes, desde el cargo que ocupan hasta la cobertura de las necesidades de la población, aunque sean titulares en las escuelas, o justamente porque son titulares en ellas, son suplentes en todo lo demás, en una permanente tensión laboral, de choque de significados, de repulsión y angustia. Suplir en un marco de precariedad mientras puedan, en un inestable compromiso asumido con los de ahí y ahora, en un ámbito frágil por la relación permanentemente tensionante con los otros, lo cual hace que el maestro rural ahí, no se constituya en una apuesta vital para los sujetos. Es decir, parecería que los procesos que están viviendo los sujetos maestros ahí, sería parte de lo que le está pasando a la propia escuela rural como presencia institucional o único referente del Estado.

Esto se refuerza con la aparición de las Comunas Rurales, como nuevas instituciones intermediarias entre lo que el Estado puede hacer efectivo y quienes lo gestionan, práctica históricamente asumida por la escuela y los maestros en ámbitos rurales. El trato pedagogizado del vecino con el maestro que ayudaba estaría siendo suplido por el clientelismo político que caracteriza estas épocas. Ahora es la Comuna la que lo hace todo.

La *incertidumbre* se agudiza, se cuaja y se plasma articulada a otros factores como los laborales o familiares señalados, en las distintas posibilidades de quedarse, irse o volver. Incertidumbre que se evidencia en las tensiones

del trato con otros a los que tiene que entender y por los que se tiene que hacer entender, para quienes el maestro representa a un sujeto que sabe, ocupa un lugar de saber: viene de la ciudad, está en la escuela, escribe, estudió más de uno o dos grados. Pero como sujeto concreto, no sabe tanto como se espera de él. Es un problema que se ubica en el campo de las representaciones sobre los conocimientos y posibilidades que debe y puede efectivamente poner en juego el maestro en un mundo de tradiciones que han cambiado con mucha celeridad, aunque se intente mantenerlas, ahí aparece el maestro. Ahí aparece su trayectoria puesta en juego.

A la vez, todo esto abre una pregunta sobre el lugar simbólico¹¹² que le cabe a este y a la escuela, en un ámbito social distinto. La trama que despierta con las Comunas disputa su lugar simbólico y provoca un nuevo campo de incertidumbre. Aquella soledad institucional por la que atravesaba históricamente la escuela cambia a partir de la figura que imprime la Comuna, una lógica que se introduce en las relaciones sociales con la presencia de lo político en su forma estatalizada, a diferencia de lo que se vivía en la pretendida ascética escuela, sin otra bandera en la puerta más que la Nacional.

Mientras la situación se mantenía en éstos límites, el maestro era una autoridad en la localidad aunque venía de afuera, de otra realidad sociocultural. En el lento proceso de alejamiento del docente de las escuelas y las comunidades rurales, los representantes de los Consejos Comunales han ido ocupando el lugar de autoridad conferido al maestro, en especial al director, sobre quien recaían generalmente muchas responsabilidades. La diferencia ahora que se hace notar es que los nuevos funcionarios son originarios del lugar, conocidos y conocedores de las tramas sociales por naturaleza. Esto propone no sólo un problema cultural, sino un cambio concreto en las relaciones sociales. Las modificaciones en las estructuras celulares del Estado y el cambio de las relaciones sociales en el campo, más las transformaciones en las formas de producción, se relacionan con lo que se le presenta al maestro y al lugar que éste ocupa en el campo.

La tradición dice que las escuelas ofrecían casa y todo lo necesario para que el maestro de desempeñara dignamente, a cambio del reconocimiento que los docentes tenían que hacer a quienes se los ofrecían. Ahora los maestros van y vienen, no pueden aceptar el sacrificio que honraba a los vecinos y a veces éstos ni siquiera pueden o necesitan ofrecerlos. Los docentes, a la vez, no pueden pedir porque no pueden dar. Es un desencuentro de los significados arraigados donde la *precariedad de las condiciones de trabajo del docente, de las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran las sociedades rurales y del propio cambio del Estado* constituyen un contexto algo conflictivo en el desafío de hacerse maestro rural, más aún si se considera que es fundamental que la gente esté integrada a la escuela. Se estaría generando una remoción de los supuestos simbólicos que hacían a la presencia de la escuela. Todo esto configura un nuevo modelo institucional a los ojos de la comunidad y de los nuevos docentes que se insertan en esos contextos y que por tanto enmarcan las posibilidades del accionar de ambos grupos de sujetos, modelo que retroalimenta las futuras acciones y percepciones de cada partícipe de la institución.

¹¹² Pregunta que se complejiza con algunos desarrollos dentro de las Ciencias de la Educación que proponen el vaciamiento de contenidos de la escuela y que marcaría un gran campo de hipótesis sobre la permanencia de las escuelas en las zonas rurales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIUD y DUSCHATZKY (Comp.) "Maestros. Formación, práctica y transformación escolar". Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1992.
- BORSOTTI, C. "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina". Kapeluzs/ UNESCO/CEPAL/PNUD. Serie Educación y Sociedad. Argentina. 1984.
- BOURDIEU, P. "Cosas Dichas". Gedisa. Col. EL Mamífero Parlante. España. 1993. (Trad. M. Mizraji)
 ----- "El Sentido Práctico" Madrid. Ed. Taurus. 1991. (Trad. Pazos y Devillard)
 ----- CHAMBOREDON y PASSERON "El oficio del Sociólogo" Siglo XXI. México. 1994.
 ----- WACQUANT "Respuestas. Por una antropología reflexiva." Grijalbo. México. 1995.
- COOMBS y AHMED "La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal" Madrid. Ed. Tecoros. 1975. (Trad. L. Aranda)
- DAVINI y ALLIUD "Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de lo estudiantes de Magisterio". Tomo 1. Miño y Dávila Editores. Serie Investigación sobre Formación Docente. Buenos Aires. 1996.
- DURO y NEBREDA "Resumen del II Congreso de Docentes Rurales Jorge Abalos". Córdoba. Sec. de Prensa y Propaganda. UEPC. 1991.
- ECO, U. "Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura". México. Gedisa. 1980. (Trad. Baranda y Chaverría Ibañez)
- EZPELETA, J. "Escuelas y Maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina". CEAL/UNESCO/REC. Córdoba. 1991.
- FAINHOLC, B. "La educación rural argentina" Ed. Sudamericana. Buenos Aires. 1990.
 ----- "Educación Rural: temas claves" Buenos Aires. AIQUE-REI. 1991
- Legislación escolar de Córdoba. Nivel Inicial y Primario. C.E.D.E. Córdoba. 1993.
- FERREIRO, S. y otros "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural" Buenos Aires. Libros del Quirquincho. 1991.
- GEERTZ, C. "El antropólogo como autor" Barcelona. PAIDOS. 1989. (Trad. A. Cardín)
 ----- "La interpretación de las culturas". México. Gedisa. 1991 (Trad. Bixio)
- GIDDENS, A. "Las nuevas reglas del método sociológico" Buenos Aires. Amorrortu. 1993 (Trad. S. merener)
- HAURIE y otros "Educación y trabajo productivo en las posmodernidad" Buenos Aires. Ed. Colmena. 1991.
- HURTADO, C. "La educación popular en las zonas rurales" Buenos Aires. CEAL. 1992.
- KIRK and MILLER "Reliability and Validity in Qualitative Research" Sage publications, Inc. USA. 1986.
- MARTÍNEZ PAZ, F. "El sistema educativo nacional. Formación, desarrollo y crisis". Dirección General de Publicaciones U.N.C. Córdoba. 1986.
- SALTALAMACCHIA, H. "Historia de vida". Ed. CIJUP. Puerto Rico. 1992.
- ROCKWEL, E. "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982 - 1985)" Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México. 1987.
- y MERCADO, R. "La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates." DIE/Cinvestav/IPN. México. 1989.
- TAMARIT, J. "Educar al soberano. Crítica al Iluminismo Pedagógico de ayer y de hoy" Miño y Dávila Editores. Serie Educación Internacional. IPF. Buenos Aires. 1994.
- TIRAMONTI, BRASLAVSKY y FILMUS (Comp) "Las transformaciones de la educación en diez años de democracia" FLACSO. Tesis Grupo Editorial Norma. Serie Educación. Buenos Aires. 1995.

WITTRUCK, M. "La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos" Barcelona. PAIDOS.1990. (Trad. Negrotto, Castillo y Vitale. Revisión: Fernández)

ARTÍCULOS:

BELLI, E. "Un acercamiento a la problemática del maestro externo en Valle Grande". Rev. de Antropología - Una búsqueda del hombre desde el tercer mundo. Año X. N° 16. Noviembre. 1995. Buenos Aires. (44-51)

CHANFRAULT-DUCHET, M. F. "Mitos y estructuras narrativas en la historia de vida: la expresión de las relaciones sociales en el medio rural". Historia y Fuente Oral. N° 4. 1990

DUNAWAY, D. K. "La grabación en campo en la Historia Oral". Historia y Fuente Oral. N° 3. 1990

FRASER, R. "La formación de un entrevistador" Historia y Fuente Oral. N° 3. 1990.

GRELLE, R. "La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué". Historia y Fuente Oral. N° 5. 1991.

HAMMER y WILDAVSKY "La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa". Historia y Fuente Oral. N° 4. 1990.

KLEIN, C. "El mundo del trabajo rural". Nueva Sociedad, N° 124. Marzo - Abril. 1993.

NEUFELD, M. R. "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales". Etnia. N° 36/37. Olavarría. Octubre, 1992.

SUMMERS and PRITCHET "The structural adjustment debate" En American Economic Review, N° 83. EE.UU. 1993.

DOCUMENTOS:

BRACHO, B. Documento de trabajo 2 - Estudios Políticos "El Banco Mundial frente al problema educativo. Un análisis de sus documentos de política sectorial". CIDE. México. 1993.

COOP. MU. COR. Ley Orgánica Municipal, N° 8102.

Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de la Provincia de Córdoba Informes Departamentales. Córdoba. 1993.

Mensaje del Excelentísimo Señor Presidente de la Nación Gral. Edelmiro J. Farrell y Memoria del Segundo año de Labor Bs. As. 1945.

Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de la Provincia de Córdoba. Reforma Educativa Córdoba. Programa de nuclearización. Proyecto de Desarrollo Educativo Rural 1. Córdoba. 1986.

INVESTIGACIONES:

OYOLA, C. (Dir.) "Investigación Básica para determinar la relación demanda-oferta educativa en la zona línea sur de la provincia de Río Negro." PEM/OEA. Proyecto Multinacional de Desarrollo Educativo Integrado en Zonas Desfavorables. Consejo Provincial de Educación - Río Negro. Universidad Nacional del Comahue. Viedma. 1990.

PONENCIAS:

ACHILI, E. "Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples" Mimeografía. Bs. As. Primeras Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. I.D.E.S. 1994.

BATALLAN, G. "Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina. Etnografía del cuaderno de actuación profesional." Mimeografía. Olavarría. Cuarto Congreso Nacional de Antropología Social.1994.

FREDERIC, S. "La productividad etnográfica: una cuestión de recorrido". Mimeografía. Buenos Aires. Primeras Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. IDES. 1994.

ANEXOS

A – Cuadros

N° 1: Instituciones Educativas. Características del Plantel Docente. Años 1994 y 1995.

Escuela y	Localidad	Docente	Título	Cargo	Grado	Situación	Antigüedad	Domicilio	
Rafael Núñez	El Tropiezo	1	GA	PEPE	Maestra	Jardín	Interina	7 años	El Brete
		2	Directora	Maestra Normal	Directora de Primaria con grado a cargo	1° y 2°	Titular	26 años	Cruz del Eje
		3	GR	PEP	Maestra	3° y 4°	Titular	4 años	El Brete
		4	JO	Maestro Normal	Maestro	5°, 6° y 7°	Titular	12 años	Cruz del Eje
Ernesto Arrieta	El Simbolar	5	MI	PEPE	Maestra y Directora de Inicial	Jardín	Titular	12 años	Cruz del Eje
		6	MR	Maestra Normal – PEE	Directora de Primaria con grado a cargo	5°, 6° y 7°	Titular	17 años	Cruz del Eje
		7	RA	PEE	Maestra	1° y 2°	Titular	15 años	Cruz del Eje
		8	MT	Maestra Normal	Maestra	3° y 4°	Titular	27 años	Cruz del Eje
Domingo F. Sarmiento	Los Chañaritos	9	MA	PEPE	Maestra y Directora de Inicial	Jardín	Titular	7 años	Cruz del Eje
		10	JU	Maestro Normal	Director de Primaria	-----	Titular	21 años	Cruz del Eje
		11	CE	PEP	Maestra	1°	Titular	8 años	Cruz del Eje
		12	LA	PEP	Maestra	2°	Titular	7 años	Cruz del Eje
		13	PA*	PEP	Maestra	3°	Suplente	2 años	Cruz del Eje
		14	NA	PEP	Maestra	4° y 5°	Titular	8 años	Cruz del Eje
		15	CR	PEE	Maestra	6° y 7°	Titular	15 años	Cruz del Eje
		16	MM		Maestra		Suplente		Cruz del Eje

*Maestra suplente en 1994. Es reemplazada por MM en 1995.

PEE: Profesorado en Enseñanza Elemental

PEPE: Profesorado de Enseñanza Pre-escolar

PEP: Profesorado de Enseñanza Primaria

N° 2: Destinos del uso de la tierra. Dpto. Cruz del Eje. Censo 1991.

Destino	Superficie Destinada (ha)	% sobre superficie total
Superficie implantada	17923	3.84
Cultivos de Cosecha	8101	2.01
Forrajeras	8443	1.81
Bosques y/o montes	87	0.02
Pasturas naturales	99379	21.27
Bosques y/o montes naturales	3000936	64.41
Sin uso agropecuario	48966	10.48

Fuente: Censo Nacional Agropecuario 1988. Secretaría Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Gobierno de la Provincia de Córdoba. "Informes Departamentales". Mimeografía. Córdoba. 1993.

N° 3: Partidos Políticos. Afiliados por localidad. 1993.

Localidad	Afiliados UCR	Afiliados PJ
Los Chañaritos	71	63
San Antonio	20	22
Media Naranja	142	150

Alto de Los Quebrachos	22	43
Guanaco Muerto	67	43
Las Playas	110	75
El Brete	108	98

Fuente: Padrones de afiliados 1993.

Nº 4: Origen Social de los Docentes estudiados, según la ocupación de los padres.

Escuela	Docente	Ocupación	
		Padre	Madre
Rafael Núñez	GA	Ferrovionario	Ama de casa
	DIRECTORA	-	-
	GR	Pequeño Productor Agropecuario	Ama de casa – Trabajadora rural
	JO	Sastre	Ama de casa
Ernesto Arrieta	MI	Camionero	Ama de casa
	MR	Pequeño Productor Agropecuario	Ama de casa – Trabajadora rural
	RA	Ferrovionario	Ama de casa
	MT	Comerciante	Comerciante
Domingo Faustino Sarmiento	MA	Pequeño Productor Agropecuario	Ama de casa – Trabajadora rural
	JU	Empleado de comercio	Empleada de comercio
	CE	Propietario de campos	Ama de casa
	LA	Ferrovionario	Ama de casa
	PA*	-	-
	MM**	Ferrovionario	Ama de casa
	NA	Empleado (cabritero)	Ama de casa
	CR	Ferrovionario	Ama de casa

* En 1995 esta maestra suplente es reemplazada por otra en igual situación de revista, a quien se siguió observando y entrevistando.

** Maestra que reemplaza en 1995 a PA.

Nº 5: Estudios Secundarios de los docentes estudiados. Institución seleccionada según origen social, edad y sexo.

Escuela Secundaria	Origen Social *				Edad			Sexo	
	Comerciantes		Ferrovionario	Productor Rural	20 a 30	30 a 40	40 a 55	M	F
	Empleado	Cuentapropista							
Escuela Normal Superior República del Perú	-	-	-	-	-	-	JO	JO	CE
	NA	JO	LA	CE	-	CE	CR	JU	NA
	CR	MT	-	-	-	NA	JU	-	LA
	JU	-	-	-	-	LA	MT	-	CR
	-	-	-	-	-	-	-	-	MT
Instituto Nuestra Señora del Valle	-	-	-	-	-	GA	-	-	GR
	MI	-	GA	GR	GR	MI	MC	-	GA
	-	-	MM	MC	-	MM	-	-	MI
	-	-	-	-	-	-	-	-	MM
	-	-	-	-	-	-	-	-	MC
Escuela Nacional de Comercio Manuel Belgrano	-	-	-	MA	-	MA	-	-	MA
Otras	-	-	RA	-	-	-	RA	-	RA

* Definido según Ocupación del Padre

Nº 6: Estudios Terciarios de los docentes estudiados. Institución seleccionada según origen social, edad y sexo.

Escuela Terciaria		Origen Social *				Edad			Sexo	
Institución		Comerciantes		Ferroviario	Productor Rural	20 a 30	30 a 40	40 a 55	M	F
		Empleado	Cuentapropista							
Escuela Normal Superior República del Perú	PEE	CR	-	RA	-	-	RA	CR	-	RA
		-	-	-	-	-	-	-	-	CR
	PEP	NA	-	LA	CE	-	CE	-	-	NA
		-	-	-	-	-	NA	-	-	LA
Instituto Nuestra Señora Del Valle	PEE	-	-	-	MC	-	-	MC	-	MC
		-	-	GA	MA	-	GA	-	-	GA
	PEP	-	-	-	-	-	MA	-	-	MA
		MI	-	-	-	-	MI	-	-	MI
	PEP	-	-	MM	GR	GR	MM	-	-	GR
		-	-	-	-	-	-	-	-	-

* Definido según Ocupación del Padre

PEE: Profesorado en Enseñanza Elemental

PEPE: Profesorado de Enseñanza Pre-escolar

PEP: Profesorado de Enseñanza Primaria

Nº 7: Personal Auxiliar y del PAICOR por Institución. Año 1994.

Escuela	Localidad	Denominación	Cargo	Situación de Revista	Antigüedad	Domicilio
Rafael Núñez	El Tropiezo	MH	Mucama	Contratada	5 años	El Simbolar
Ernesto Arrieta	El Simbolar	BE	Portero	Titular	9 años	El Simbolar
		AN	Cocinera	Contratada	-	El Simbolar
		MC	Mucama	Contratada	15 años	San Isidro
Domingo Faustino Sarmiento	Los Chañaritos	LO	Portero	Titular	10 años	Los Chañaritos
		DA	Agente PAICOR	Contratado	1 año	Los Chañaritos
		MO	Cocinera	Contratada	10 años	Los Chañaritos
		BB	Mucama	Contratada	10 años	Los Chañaritos

Nº 8: Trayectorias de vida de los docentes estudiados.

Maestros	Escuelas	Origen social*				Edad			Sexo		Escuela de nivel medio			Instituto Terciario	
		Comerciantes		Ferroviario	Productor Rural	20 a 30	30 a 40	40 a 55	M	F	ENRP	INSV	Otras	ENRP	INSV
		Empleado	Cuentapropista												
1	GA			X		X			X		X			X	
2	Dir.	Rafael Núñez					X		X	X (a)					
3	GR				X	X			X		X			X	
4	JO			X			X	X		X (a)					
5	MI		X			X			X		X			X	
6	MC	Ernesto Arrieta			X		X		X		X			X	
7	RA			X			X		X			X	X		
8	MT			X			X		X	X (a)					
9	MA	Domingo Faustino Sarmiento			X	X			X			X		X	
10	JU		X				X	X		X (a)					
11	CE				X	X			X	X			X		
12	LA			X		X			X	X			X		
13	NA		X			X			X	X			X		
14	CR		X				X		X	X			X		
15	MM				X		X		X		X			X	

* Definido según Ocupación del Padre

(a) Obtienen el título de Maestros Normales Regionales al terminar los estudios de nivel medio.