

### INTRODUCCION.

La temática de este trabajo se refiere a una situación concreta: la relación entre población y escuela rural, en un ámbito específico, el Delta bonaerense. Esta investigación se originó como una reflexión acerca de la dificultad de generalizar a la Argentina, caracterizaciones referidas a América Latina en su conjunto. Esto implica plantearse una serie de problemas: en primer lugar, la misma definición de qué es lo rural en la Argentina. En segundo lugar, la escasez de investigaciones recientes que permitan concretar en qué consisten las similitudes o diferencias entre nuestro país y el continente en su conjunto, respecto de los significados encubiertos de la escuela rural.

Este último aspecto sugirió la posibilidad de la realización de un trabajo sobre el terreno. Se planteó como una experiencia muy acotada, a realizarse con técnicas cualitativas, dado que pensamos que sólo de esta manera se genera la posibilidad del hallazgo de los significados encubiertos de las prácticas sociales.

Los objetivos generales planteados inicialmente fueron explorar el papel que cumple la educación formal y la institución escolar dentro de las estrategias familiares de vida de los pobladores del Delta: la forma en que las familias isleñas enfocan sus perspectivas de vida y las de sus hijos, y de qué manera se articula esto con caminos de acción específicos. Además, contribuir al conocimiento de la escuela rural en la Argentina, desde una perspectiva antropológica.

La lectura de los informes del proyecto «Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe» (UNESCO, CEPAL, PNUD), especialmente los referidos al área Sociedad rural y educación (1) nos permiten formular una imagen de conjunto acerca de la escuela de las zonas rurales latinoamericanas. Nos halláramos ante una escuela de bajo rendimiento, aunque con una matrícula proporcionalmente elevada, una escuela de modelo centralizado y burocrático, destinada a un hombre ciudadano y abstracto, difusora de un modelo cultural urbano, que se muestra pero al que no se puede acceder. Esto, sin embargo, terminará con aquellos que logren cumplir sus

requisitos, viviendo en la ciudad. Hay alta demanda de servicios educativos por parte de los habitantes de las zonas rurales, que culmina habitualmente en la frustración de las esperanzas puestas en la educación.

**Hipótesis iniciales.** Al comenzar el trabajo, planteamos dos hipótesis provisionarias, no necesariamente excluyentes, con las cuales abordamos el tema específico de la escuela en el Delta:

- la primera, que resume la opinión de los inspectores y directivos con los que mantuvimos las primeras entrevistas, enunciaba que la asistencia a la escuela isleña prepara la migración a la ciudad, de la que a su vez se espera un mejoramiento del nivel de vida, como una forma de movilidad individual (y por tanto, vista desde la perspectiva del área, actúa como factor expulsor). En este caso, está implícita la suposición de que la escuela «cumple su cometido», aunque sea mínimamente, posibilitando el cambio.

- la segunda hipótesis, plantea que la escuela aparece desempeñando un papel antagónico con el primero, en cuanto por su bajo rendimiento, mantiene a la población como semianalfabeta, reforzando así su marginalización y exclusión, y generando las condiciones a partir de las cuales la perspectiva de movilidad abierta por la migración se hace más difícil, lo cual contribuiría claramente a la reproducción de las desigualdades a nivel de la sociedad global.

Estas hipótesis fueron desglosadas en una serie de postulaciones, que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- Habría una oferta educativa para las zonas rurales, de menor calidad que la disponible para áreas urbanas (con una duda adicional: qué sucede, comparativamente, entre áreas rurales y áreas urbanas periféricas? Esta «menor calidad» sería el resultante de una serie de combinaciones: entre el tipo de experiencia y expectativas de los docentes, su frecuencia de rotación, la inadecuación de los diseños curriculares, la «brecha cultural», etc.

- La población rural, desde su lugar subordinado, que se expresa en limitaciones decisivas en cuanto a las opciones posibles, busca salida a su situación, crítica a punto de poner en riesgo su supervivencia.

\* Instituto de Antropología Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Esto se expresaría en «estrategias» y dentro de éstas algún papel le cabrá a la educación formal, que proponemos explorar.

**Acerca de las estrategias.** Al inicio de la investigación circunscribíamos el tema a decisiones tales como enviar o no enviar, y por cuánto tiempo, a todos o algunos de los hijos a la escuela, y con qué expectativas. De las numerosas versiones disponibles del concepto de estrategia, habíamos optado por la que señala que **estrategias familiares de vida** son las formas en que «las unidades familiares, según su situación de clase y el medio en que están insertas, movilizan y organizan sus recursos para el logro de ciertos objetivos referidos a la unidad o a sus miembros, cualquiera que sea el grado de conciencia que éstos tengan acerca de la organización y esos objetivos...» indicando luego que se trata de «la reconstitución de la lógica subyacente en todos estos hechos» (2).

Pero a medida que avanzábamos en la investigación, fuimos ampliando nuestro interés, centrado inicialmente en la forma en que la educación formal, su obtención, etc. se inscribía en las estrategias familiares de vida, a un aspecto distinto del problema: cómo la escuela, en tanto institución, entra dentro del campo de las estrategias de vida. A medida que se planteó la necesidad de analizar sus características articuladoras, fue apareciendo como central el enfoque asistencialista, extensión del «Estado benefactor», que la sustenta. Esto, junto con la certeza de que, asistiendo a la población, contribuye a la reducción de los costos de reproducción de la fuerza de trabajo, tema que es muy visible en la situación que hemos analizado.

Otro concepto, vinculado al de estrategias familiares de vida, que aparece en estas páginas, es el de **transacción**, no centrado, sin embargo, en las relaciones de reciprocidad, sino en el carácter central que tienen en las mismas los mecanismos de coerción y de hegemonía (3). Porque muchas veces, en el tema que nos ocupa, hemos pensado en la adecuación de lo escrito por Menéndez, al analizar la situación de los yucatecos respecto de la salud, para el análisis de muchas de las relaciones entre población y escuela:

«...los conjuntos sociales no plantean necesariamente las estrategias cuestionadoras para la solución radical de sus problemas...lo que los sectores subalternos formulan con más frecuencia son sistemas de transacciones cuyas vías de desarrollo suelen ser los canales institu-

cionalizados y legitimados producidos por las clases dominantes. Las transacciones no sólo tienden a fundamentar la hegemonía y el poder establecidos, sino a asegurarlos a través de los mecanismos centrados en la explotación y autoexplotación...» (4).

#### **Aproximación teórico-metodológica.**

Este es un trabajo en curso, que se realiza fundamentalmente con técnicas cualitativas: observación con participación, historias de vida, entrevistas abiertas, pero también con técnicas auxiliares, como el análisis de datos secundarios: registros de asistencia, reconstrucción de cohortes, etc.

No limitamos el ámbito de trabajo al interior de las escuelas, sino que, dentro de un área definida, la zona abarcada por cada establecimiento escolar, consideramos como significativos tanto la vida cotidiana, los lugares de trabajo, etc. de los isleños como la de los maestros de islas.

Un aspecto metodológico que resulta necesario explicitar tiene que ver con la «vigilancia epistemológica» (5) que requiere el trabajar en temas como el propuesto: la distancia geográfica, o una imaginaria distancia cultural, no bastan para modificar un hecho cierto: la escuela del Delta, las estrategias de las familias para hacer frente a los bajos ingresos o el subempleo, para tomar decisiones respecto del futuro de sus hijos, nos plantean preguntas en las que «los otros» y «nosotros» se confunden (y es preciso trabajar, precisamente, sobre esa confusión):

Esto implica, en primer lugar, analizar cuáles son los «supuestos básicos subyacentes, coparticipes silenciosos de la empresa teórica», (6) que nos acompañan en el acercamiento a temas de este tipo. En el caso de esta investigación, algunos de los supuestos detectados (los demás aún campean silenciosos...) están ligados al conocimiento de sentido común que es el inevitable punto de partida: tienen que ver con afirmaciones acerca de cómo «debe» actuar la escuela (ante el fracaso escolar, qué hay que enseñar y de qué modo, la tendencia a responsabilizar a los maestros por la totalidad del proceso y sus resultados). Otros, en cambio, tienen que ver con la contradicción entre el carácter normativo y el carácter manifiesto (en sus regulaciones escritas, inclusive) de la institución escolar y su realidad. Como ejemplo: según la Ley 1420, se supone que la educación en la Argentina es no sólo pública y gratuita, sino también laica. Normalmente, en nuestro acercamiento a la escuela estatal, no esperamos en-

contrar otra cosa. Pero esto encubre toda una serie de vínculos que se explicitarán más adelante, entre la escuela como institución, y los docentes, con la Iglesia católica.

Además, el hecho de que en este tipo de investigación no hay un «objeto» respecto del cual se hacen preguntas, sino un sujeto activo. Actividad que también ejerce sobre el investigador, Interrogando sobre cuáles son las motivaciones que lo han llevado allí, discutiendo su adecuación, recordándonos que la «realidad» observada es modificada por el hecho mismo de la observación.

#### **El Delta y sus escuelas.**

Debemos referirnos, aunque más no sea sucintamente, a la particular manera de «ser rural» del área elegida (7). Mencionamos, en primer lugar, su **extremo aislamiento**, pese a la proximidad geográfica a Buenos Aires.

El aislamiento, a su vez, se combina con una exposición permanente al impacto de los medios de comunicación masiva: fundamentalmente la televisión. Presente en la mayoría de los hogares, encendida permanentemente por las tardes, actividad dominante de los domingos. Los adolescentes y adultos conocen perfectamente horarios de programas y nombres de actores; los niños de Primera Etapa cantan las propagandas (aún aquellos con dificultades de todo tipo en la escuela).

Elegimos dos escuelas de la Tercera Sección (Delta de San Fernando) a partir de una tipología formulada por los inspectores escolares de islas, y una visita preliminar a una serie más amplia de escuelas. Apparently, las dos escuelas elegidas se encontraban en zonas bien diferenciadas y debían permitir, además, dos extremos de un continuum en cuanto a calidad de «oferta» educativa: - La escuela A, ubicada en un arroyo menor, muy próximo a la desembocadura en el Río de la Plata, es una escuela de plurigrado, donde la distancia obliga a que los docentes vivan en el área. La descripción inicial, en las entrevistas con los docentes (con un Indudable dejo a «polo folk del continuum folk-urbano») correspondía a un área totalmente marginal, habitada por una población de cazadores y pescadores.

- La escuela B, en cambio, ubicada en el límite mismo entre la 2da y 3a. sección de Islas, es la escuela más completa de la zona. Tanto por sus instalaciones como por su plantel docente, que incluye un maestro por grado, maestros especiales, visita de psicopedagoga y asistente social, así como seccio-

nes de preescolar. A esto se agrega la vecindad inmediata de la única Escuela Media del Delta bonaerense. En el relato originario, la zona aparecía caracterizada como distinta, tanto por la actividad económica preponderante (agroindustrias, forestación, mezclada con quintas y predominio de población descendente de Inmigrantes).

El factor aislamiento se hace sentir de distinta manera en el área de influencia de cada una de estas escuelas. Se acentúa especialmente en el caso de la escuela A, atendida por un solo viaje diario de la lancha colectiva que hace el recorrido a Tigre. Pero en ambos casos, el costo de las lanchas es excesivo para la mayoría de los Isleños, que por demás, carecen de medios de movilidad con motores de potencia adecuada (generalmente se limitan a canoas con remos, o antiguos motores Villa).

Sólo las lanchas de la Cooperadora escolar aparecen como recurso disponible: indispensables para llegar al Hospital del Mini, para trasladar a Tigre a los difuntos, en estos últimos años, utilizadas para distribuir las cajas PAN. Pero no funcionan durante el verano, o cuando se suspenden los fondos para combustible, situación frecuente durante la época militar.

El trabajo de campo reveló que la zona de la escuela A, descrita como un paraje salvaje de cazadores y pescadores por los primeros informantes, no se diferencia notablemente en la zona de la escuela B: en ambas, los pobladores de origen europeo, que ocuparon la región desde principios de siglo, a medida que abandonaban sus quintas, van dejándole lugar a una actividad muy distinta: grandes sociedades anónimas que proceden a la forestación de los terrenos, auxiliándose con maquinaria industrial que desgasta, rellena y luego tala los árboles. Los propietarios, ausentes, sólo despiertan fantasías acerca del lugar en que residen. Encargados y capataces se encargan del trato con la mano de obra no calificada que encuentra trabajo en la madera, en general en condiciones deplorables.

Además, encontramos agroindustrias antiguas y decadentes, como la del formo, que mantiene aún amplias extensiones plantadas, que exigen cuidados no calificados, como el desmalezado, la limpieza de canaletas, el corte de hoja. Tanto en tareas, como las muy primitivas que se realizan en la desfibradora misma, implican sin embargo, toda una dinámica de ritmo de trabajo/remuneración en forma de sirio, etc. propias de cualquier ocupación industrial. Una vez más, la experiencia cotidiana de los traba-

jadores los vincula a un encargado y un capataz, los únicos con residencia en el lugar. Las decisiones fundamentales: continuar la producción de fibra o la detención de la fábrica y la suspensión del pago de las quincenas de los trabajadores, realizar o no aportes previsionales, son tomadas en míticas y lejanas oficinas del «centro». Sin embargo, son las pruebas palpables de que la zona y sus Industrias son parte de una estructura regional mayor, cuyas características y vaivenes comparte, estando muchas de ellas, a su vez, determinadas por las fluctuaciones de precios internacionales de la fibra, la calidad del producto local comparado con el de otras procedencias, el desarrollo de fibras sintéticas, etc.

Sería incorrecto pensar que en el área analizada el aislamiento aparece como un fenómeno antiguo, en vías de ser superado por la «modernización». Ocurre exactamente lo contrario, atestiguado por el relato de los más antiguos ocupantes de la región, y por la observación en el campo: el proceso de **recampesinización** se relaciona con la depresión económica, la crisis de las antiguas agroindustrias, las condiciones de explotación propias de la gestión de las modernas explotaciones forestales: el significado de la economía de «autosubsistencia» está directamente vinculado a las explotaciones industriales modernas. La prueba más contundente de esta afirmación, es la no existencia en el área de un «sector moderno» y otro «tradicional», compuesto respectivamente por proletarios rurales por un lado y cazadores nutrieros o pescadores, por otro. En las personas de los entrevistados, ambas actividades recaen en las mismas personas: no hay contradicción entre ser cazador de nutrias y tener un puesto jerárquico (B). otro tanto sucede con el junco, propiedad de todos (o de nadie), que puede ser cortado en las orillas: una vez oreado y atado en manojos, es vendido a los acopladores. También esta modalidad involucra a la población vinculada a las formas más «modernas» de ocupación de la tierra.

Un 20%, aproximadamente, de la población escolar está formado por los descendientes de inmigrantes de distintas nacionalidades, llegados a principios de siglo. Propietarios de «quintas» varias veces subdivididas, se consideran los pobladores, denominación que excluye a la masa de migrantes internos, principalmente entrerrianos, que compone el grueso de la población actual. Los «pobladores» son los que tienen algo que perder; les cuesta irse totalmente del Delta. Pero son también los poseedores de viviendas urbanas, que les permiten una doble inserción. Son una población que disminuye visiblemente: tras la época de oro de la zona, en la

década del 40 al 50, cuando hasta llegaba un barco de turismo, se produjeron sucesivas crisis, marcadas por grandes inundaciones: las del 40, 54, 66, a las que se agregó luego la de 1983. Las inundaciones y heladas terminaron con las plantaciones de fruta. Los quinteros las reemplazaron, volcándose al mimbre (que requiere mano de obra de todo el grupo doméstico) y a la plantación de álamos y otras especies forestales.

Los «pobladores» constituyen un sector muy diferenciado internamente, según la suerte corrida por cada grupo doméstico. En su límite más pobre, se acercan a la situación de la población procedente de Entre Ríos. A su vez, los entrerrianos no son migrantes recientes: muchos llevan ya más de treinta años en la región. Otros han seguido camino; el destino más frecuente: las villas miseria de San Fernando. En la 3a. sección de Islas, constituyen el grueso de la mano de obra de la zona. Sus hijos, la población mayoritaria de las escuelas. También ellos disminuyen a ojos vistas: años atrás, había trescientos trabajadores en la desfiladora. Ahora sólo queda el 10%. ¿Qué los ata a ese lugar, cuando los jornales se pagan tan irregularmente? Constatamos que consideran otros factores: la vivienda es gratuita, no hay impuestos, se valora lo que significaría la pérdida de las redes de ayuda mutua existentes entre las familias de las casas vecinas, la posibilidad de «hacer quinta», de recolectar junco y cazar, a lo que alguno agrega su valoración de la libertad. Entre toda esta población de no-proletarios, hay variados regímenes: los que se desempeñan como jornaleros, en tareas estacionales o en el desmonte, o los distintos tipos de «anteros».

#### ¿Cómo se aprende lo necesario para vivir en el Delta?

La respuesta es casi obvia: junto a los mayores, a quienes los niños acompañan en su trabajo productivo, no sólo para «socializarlos», sino porque son necesarios como mano de obra. Muchas tareas rurales (el pelado y picado del mimbre, el «hacer ramas», el cuidado de animales domésticos, el corte de junco) son poco rendidoras sin la colaboración de todo el grupo doméstico. Los padres enseñan a usar los instrumentos necesarios para el pelado del mimbre o el corte de hojas. Sólo el uso de motosierras o las tareas más pesadas del desmonte excluyen realmente a los niños. A veces, los instructores son ellos mismos muy jóvenes: niños de no más de diez años acompañan en la desfiladora a los de caudor, que recién se incorporan al trabajo, ayudándolos a limpiar las canaletas tapadas por la fibra, interiorizando la secuencia del trabajo y los nombres

asignados a cada parte del proceso. También los mayores enseñan a usar y reparar los motores náuticos en uso.

¿Aparece entonces la escuela como Innecesaria, o no valorada? El trabajo de campo muestra que esto no es así. Una cosa es la desvinculación con las tareas de la vida cotidiana, que realmente existe. Otra, el que todos los sectores de la población tienen claridad en cuanto a la importancia de la escolaridad primaria completa como certificación indispensable para ciertos trabajos. En la ciudad, desde ya. Pero también en la Isla: porteros y luncheros de las escuelas, auxiliares de última categoría de los hospitales, también necesitan haber terminado la escuela primaria.

#### ¿Qué enseña la escuela del Delta?

Hemos intentado abordar esta pregunta de dos maneras distintas: conversando con los maestros, pero también observando en el aula. Las respuestas de los maestros son variadas: desde los que plantean que se enseña «lo que se puede» y enumeran las dificultades que encuentran para ello: señalan que los niños no han tenido pre-escolar, o que tienen problemas orgánicos que ellos observan pero que no pueden tratar ni abordar. Hasta los que se cuestionan qué sentido tendrá enseñar a chicos que luego seguirán a sus padres al monte, y no podrán utilizar lo aprendido.

Otros, en cambio, están absolutamente identificados con la metodología que están aplicando: el régimen de etapas de primero a tercer grado es «absolutamente científico, porque se apoya en Piaget»: nos informan que para ser promovidos de una etapa a la otra los niños tienen que «completar la totalidad de las conductas» estipuladas por el currículum de provincia de Buenos Aires...en el que observamos, con sorpresa, que para los primeros niveles no hay metas vinculadas con la lecto-escritura.

La observación permite apreciar algunas regularidades, muchas de las cuales se vinculan con evidentes instrucciones dadas «por la Inspección»: - en la escuela A, no hemos visto «dar clase». La Inspección había recomendado el trabajo con fichas individualizadas (es una escuela de plurigrado). En los distintos cursos, los maestros distribuyen fichas manuscritas a sus alumnos, que deben trabajar solos. Algunas de estas fichas tienen cuentas o problemas para resolver, otras, instrucciones para «investigar» en el Manual. Los chicos no entienden la letra y normalmente hay poca explicitación de las instrucciones: cuando niños y fichas llegan al hogar, sur-

gen protestas, porque son consideradas prueba de la indolencia de los maestros (y ponen en claro la imposibilidad de que los padres ayuden a los hijos).

- múltiples ejemplos de desconexión entre la enseñanza escolar y el mundo de los chicos:

- el uso, en Primera etapa, de la palabra generadora «mula» (en un mundo sin caballos ni asnos...)
- la cara absorta de una niña, que en la lancha, copia textualmente, siguiendo una ficha, una lección sobre el «año 1820 y la anarquía en la Pcia. de Bs. Aires».

- Otras veces, la desconexión no se «dice» sino que se «actúa»: la ubicación de niños y docentes en la lancha, en la que pasan largas horas, la comida separados en la escuela B, el conflicto en torno de si se come o no se come en la escuela A...

- En los cuadernos, no hay observaciones sobre la geografía de la zona, ni sobre sus animales (en realidad, no hay observaciones sobre ningún animal y tampoco parecen aprender mucha geografía: en lo que parece trabajar efectivamente el maestro es en matemática, lengua e historia (entendida como una sucesión de efemérides).

**Directivos y docentes.** Muchas de estas observaciones podrían haber sido realizadas en ese momento (fines de 1983) en cualquier otra escuela de la Argentina, porque están vinculadas al enfoque dado a fines del gobierno militar, a la educación. Pero otras tienen que ver con el tipo de docentes que están a cargo de las escuelas en que se está realizando este trabajo. Corresponde, sin embargo, que diferenciamos dos tipos:

- los maestros viajeros. Hay muchos maestros trabajando en las escuelas del Delta bonaerense (137 en el momento del trabajo de campo) pero no todos responden a lo que imaginamos bajo el término «maestros rurales». A pesar del largo viaje en lancha (dos horas aproximadamente) desde el puerto de Tigre hasta la escuela, viven en «planta urbana», eufemística alusión burocrática usada por los docentes para referirse a la ciudad. Distintas razones los llevan a trabajar en «la Isla»: para muchos, es su primera etapa docente, para otros, la posibilidad de la titularización de un necesario adicional del 80% por situación desfavorable.

Este maestro de Islas aparece ligado a un ciclo histórico breve, a lo largo del cual pasa de la mística educadora, y de la imagen rousseauiana de los niños criados «en la naturaleza» a suponer que muchos de ellos no aprenden «por culpa de su medio social», «por graves problemas psicopedagógicos», del hallazgo fascinante de ese medio geográfico, a descubrir la separación insalvable que parece existi-

entre ellos y los pobladores. Todo esto sucede, en la mayoría de los casos, en un lapso que no supera al del año lectivo.

Unos cuantos son hijos de pobladores de la isla, ahora emigrados a la ciudad, que han estudiado en las escuelas normales próximas a la ribera. Los demás no conocen el Delta. En general, son mujeres, egresadas de escuelas privadas religiosas, pertenecientes a hogares de modesta condición, su edad promedio no supera los 27 años.

- los maestros Isleños. Un número igualmente importante de docentes reside en Islas. Algunos de ellos, por razones que deben ser cuidadosamente evaluadas: están quienes reúnen su juventud, su pobreza, sus deseos de ser «agentes de cambio de la comunidad» y recién casados, se instalan en la isla, en condiciones siempre precarias. Hay quien pasa por estas escuelas camino a otras vocaciones: vg. un futuro seminarista que «probó» así su «posibilidad de vivir en la soledad». Por más que residan en la isla, buena parte de las dificultades de estos maestros se vinculan con los del primer grupo.

Entre los residentes hay un número nutrido de docentes casadas con productores rurales, muchas veces hijas de familias Isleñas, muchas de ellas sin ningún proyecto de abandonarlas. Un hecho significativo es que en las escuelas que conocimos, las directoras con visos de «permanecer» en sus cargos pertenecían a familias de inmigrantes, propietarias de quintas, de almacenes de ramos generales, etc.

Por un lado, este tipo de docentes no se sorprende ante el ritmo ni las modalidades de los niños. No plantean quejas «psicopedagógicas» respecto de sus características especiales. Pero cada uno de ellos, a partir de su inclusión dentro de la estructura de clases de la zona, entabla con los demás pobladores o Isleños múltiples transacciones, factores que pensamos que, en definitiva, reaparecerán en la constelación de relaciones de la situación escolar.

**¿Dónde está el problema?** Parte de nuestro análisis parecería estar avalando aquellas afirmaciones que destacan que, justamente, la falta de conexión entre la escuela rural y sus docentes con la vida de la población a la que está dirigida es responsable de su relativa ineficacia.

Pero en el caso que analizamos, este acentuar la diferenciación entre el mundo Isleño y el de la escuela no explica más que una parte de lo que allí sucede. Porque igual importancia tiene la conexión, imbricada e intensa, entre los docentes como per-

sonas, y la escuela como institución, con el medio. En el nivel de las múltiples transacciones subordinadas en las que participan los pobladores-docentes, encontramos situaciones como las de niñas casi adolescentes, alumnas de la escuela, que se desempeñan como domésticas en casa de docentes. O la superposición e imbricación de roles entre la directora/dueña del almacén/patrona (dadora de trabajo) y el alumno/hijo de jornalero. Pero quizás el ejemplo más aleccionador sea el tema de la inclusión de la carne de carpincho.

Durante el trabajo de campo, ninguno de los almuerzos compartidos en la escuela A incluyó carne ni sus reemplazos, por el costo. Alguna vez, algún docente se lamentó de que no se aprovechara la carne de carpincho, habitual ara los niños y prácticamente gratuita. Los mismos docentes culpaban a la escuela, «enclave urbano» por esta inadecuación al medio.

Pero cuando en una etapa posterior, se amplió el trabajo a las familias, apareció con claridad que la prevención respecto de esta «carne salvaje» es característica de la totalidad de las familias de inmigrantes que pudimos conocer. «Estigma» familiar para los mismos que cazan y consumen estos animales.

Queremos ejemplificar con esto que muchas de las intervenciones de los docentes no se deben a su desconexión con el medio, sino a que están, por el contrario Inmersos, íntimamente articulados en él.

#### **La escuela en las estrategias familiares: un enfoque provisorio.**

La diferenciación en sectores de clase de la población Isleña es visible también en la escuela. Comprobable en la reconstrucción de cohortes, en los boletines de calificaciones, en las apreciaciones de los participantes. En principio, de los niños descendientes de los inmigrantes, se espera un buen rendimiento, y normalmente cumplen con esta expectativa.

De los demás, que vienen y van de acuerdo con los vaivenes laborales de sus padres, los maestros no esperan lo mismo, y en general, nuevamente tienen razón.

Si pensamos esta situación en términos de estrategias de vida, esta diferenciación en sectores de clase debería también expresarse en diferencias en cuanto a las formas de encarar la coyuntura inmediata o la planificación del futuro. En el plano educacional, volviendo a las preguntas iniciales, to-

amos un primer nivel: el de la asistencia a la escuela primaria. ¿Quiénes y por cuánto tiempo?

Las cifras de los gastos escolares revelan, hasta tercer grado, una matrícula nutrida: «todos» van a la escuela. E reconocio como algo importante, hay quejas pero que no la invalidan (lentitud para enseñar a leer y las operaciones matemáticas, el plurigrado y a escuela unitaria, considerados por los padres como peores que la escuela de dotación completa etc.). Además, la escuela da de comer.

El ego, aparecen las diferencias: los niños de los pobladores terminarán «seguramente» la escuela primaria. Irán al secundario en la ciudad, aprovechando la doble vivienda; los más empobrecidos pensarán en la Escuela Media de Islas.

Distinta es la situación de los otros. Todos comienzan la escuela, pero si llegan a los 11 o 12 años repletiendo quizás por segunda vez el crítico 3er. grado, aparecerá la constatación de que «no le da la cabeza» y la requisitoria del padre, para que lo acompañe en el mimbre, en el desmonte, en el corte de hoja.

En los sectores subalternos, aunque los niños completan el ciclo primario, la asistencia a la escuela secundaria aparece como una meta borrosa. De los sectores más empobrecidos brotan las críticas más severas respecto de la utilidad práctica de los cursos de la Escuela Media de Islas, con relación al costo de los libros y las horas de viaje (y la pérdida de la posibilidad de trabajo remunerado). En general, no más de uno de los hermanos/as el «más aplicado» es enviado a la escuela media, mientras que muchos migran precozmente (con no más de 15 años) en busca de ocupaciones tales como servicio doméstico, trabajo en estaciones de servicio, etc. en la zona urbana más próxima.

#### **Redefinición de la escuela como institución.**

A esta altura, es necesario plantear que la caracterización de la escuela como «terminal del sistema de educación formal» no es más que lo visible de un iceberg. En el caso del Delta, porque deja a un costado su peculiar inserción en un área donde las demás instituciones o agencias del Estado están lejanas o «ausentes»: reemplaza a algunas de éstas, con otras se articula. Si vamos a pensar en términos de estrategias de vida, hay que percibir que su «rol certificador» aparece totalmente imbricado en una red mucho más amplia de transacciones y vinculaciones. Junto a sus actividades ya mencionadas (comida, provisión de vestimenta, medicamen-

tos, etc.) está el monopolio de la posibilidad de comunicación, el hecho de que funcione como bolsa de trabajo habitual para la población, como parte de la función general de intermediación que desempeñan los maestros.

Pero además, más allá del sistema de educación formal y de los maestros, aparece como lugar de trabajo codiciado hasta por los propietarios de quintas arruinadas, carentes de toda seguridad económica: tanto ellos, como los incluidos empleados de la desfiladora, ven en los magros sueldos de lancheros, porteras y cocineras (junto con la obra social correspondiente) una garantía que ningún otro recurso les provee. Lograr trabajar en las escuelas se convierte en sí mismo en una estrategia, que en ciertos casos merecería llamarse de «supervivencia».

A esto hay que agregar qué significa esto dentro del ámbito de lo político, a nivel local: las cooperadoras escolares (desaparecidos casi todos los clubes deportivos, difíciles de crear las cooperativas de productores) son «el lugar en el que se pugna por cierto prestigio y cierta capacidad de decisión, al menos a nivel de la zona, y a ella acceden, en calidad de miembros, los que integran el personal auxiliar de las escuelas.

En el rastreo de estas estrategias, y en el esfuerzo por caracterizar la relación entre población y escuela, aparece de pronto, una vinculación cotidiana y estrecha con otra institución que, para asomarse a la Isla, utiliza la fachada de la escuela: la Iglesia Católica. Presente en la ideología de los maestros (prácticamente todos egresados de escuelas religiosas, que la aceptan como presencia normal, se expresa en hechos tales como que la virgen que es sacada en procesión todos los años, se guarda «naturalmente» en una hornacina de la escuela. O que los docentes sean, muchas veces, los que preparan a los niños para la comunión. Y que todos, maestros y pobladores, vean como lógico que en el verano, una misión catequizadora se instale en la escuela, dejando organizada a la población en verdaderas «células».

De alguna forma, el tema de las transacciones entre población y misión religiosa toma las mismas formas de relación con la escuela: asistencia diaria a las actividades de la misión, aceptación de tareas de catequisis para cuando los misioneros se vayan (aunque se opine que «eso no va a cambiar en la desfiladora», o «lo que no me gusta es que vengan a decir que hay que resignarse»). Pero la misión,

durante su estadía, asume la función de alimentar a los chicos, interrumpida por la escuela en el verano, entrega vestidos, calzado, juguetes, y se le pide (u ofrece) trabajo.

El contexto en el que creemos que debe analizarse esta situación es el planteado por E. Rockwell, cuando señala que hay que problematizar la vinculación de la educación formal como institución, tanto respecto del...

...«Estado, en sentido estricto, como de la sociedad civil, tal como éstos se expresan en la escala del estudio etnográfico. La escuela rebasa el espacio físico y temporal que se asigna a las actividades formales: su espacio real permea otras instituciones y espacios sociales - el tra-

bajo, la política local, la concepción del mundo de los habitantes... (9)

#### **Una hipótesis para la continuación de este trabajo.**

En el final de este artículo, no podemos menos que citar a J. Ogbu, que señalando las limitaciones de la microetnografía, dice que «aunque la batalla se dé en el aula las razones pueden estar en otros lugares» (10). Hemos tratado de señalar cuáles pueden ser éstos. Si los análisis intentados aquí respecto de la diferenciación interna del sector docente, así como de la población, se revelan como adecuados, así como su intervinculación a través de estrategias y transacciones, habría que intentar seguir sus efectos en «la batalla que se da en el aula». Pensamos que sería interesante intentarlo.

#### **NOTAS.**

(1) Borsotti, C. 1984.

(2) Borsotti, C. 1981.

(3) Menéndez, E. 1981.

(4) Menéndez, E. 1981,

(5) Bourdieu-Passeron.

(6) Gouldner, A. 1979.

(7) Buena parte del trabajo de campo se hizo durante el año 1983, durante el cual, y a lo largo de seis meses, una creciente del Paraná anegó el Delta, exacerbando una situación ya crítica. El período posterior de trabajo, sin esta contingencia, permite la comparación.

(8) Los cazadores no son empleados «marginales» sino la planta más jerarquizada y antigua. Se cumple el horario de fábrica, pero las noches, especialmente las de los fines de semana, se dedican a la cacería de carpinchos y nutrias.

(9) Rockwell, E. 1985.

(10) Ogbu, J. 1985.

.....



## **BIBLIOGRAFIA**

**BORSOTTI, C.:** La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias. *Demografía y economía XV, 1981, México.*

**BORSOTTI, C.:** *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina.* Kapelusz, 1984.

**BOURDIEU-PASSERON:** *El oficio de sociólogo. Siglo XXI, 1979*

**GO. LDNER, A.:** *La crisis de la sociología occidental.* Amorrortu, 1979.

**MENENDEZ, E.:** *Poder, estratificación y salud.* Ediciones de la Casa Chata, 1981.

**OGBU, J.:** La etnografía escolar como un método de niveles múltiples. *Dialogando, junio 1985 N°8.*

**ROCKWELL, E.:** Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando, junio 1985. N°8.*

..... § .....