

“La Muestra anual de escuelas primarias”: un acto festivo expresando política en la plaza

Alejandra Otaso

UNLaM/ GET-PAS-IDES- PICT 2010-1356

aleale.alejandra@gmail.com

Entre el año 2010 y 2013, desarrollé un trabajo de campo etnográfico con anclaje en una Escuela Primaria estatal en las afueras de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires. Desde este vínculo accedí a la “Muestra anual de escuelas primarias” convocada y organizada por la autoridad educativa provincial, cuya sede está radicada en esa ciudad, básicamente en los espacios de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE)¹. Durante los días 4 y 5 de diciembre de 2012, “la muestra” en la plaza “Islas Malvinas” operó colectivizando el acto del cierre del ciclo lectivo para casi la totalidad de las escuelas de la ciudad, según el cronograma escolar oficial.

Dado que en esta plaza se erige un representativo “centro cultural” –como solemos referirlo los platenses–, el municipio incluyó el evento en su “agenda cultural” y el diario local de mayor tirada, titulaba su artículo: *“Multitudinario festejo en plaza Islas Malvinas. Participaron más de cien escuelas y cerca de cuarenta mil alumnos. Se expusieron obras artísticas”*.

En aquellos dos calurosos días, la circunstancia agradable de la fiesta reunió a muchos actores de la educación en la escena pública, y la celebración en “la muestra de escuelas”, mostró mucho más que las “producciones y experiencias de aprendizaje de sus alumnos”.

En este trabajo pretendo abordar la significación política de este acto festivo organizado como “muestra” por las autoridades de las escuelas, procuro analizarlo en términos de una performance pública del gobierno educativo cuya escenificación estética aporta la renovada comprensión de los

¹ La ciudad de La Plata, capital y sede del gobierno provincial, lo es también de la oficialidad educativa. Interesa señalar este aspecto en tanto las escuelas de esta ciudad no solamente están cerca de su autoridad directa local, “sus inspectoras”, sino de otras autoridades de mayor rango del gobierno de las escuelas y de otras áreas del gobierno provincial.

vínculos políticos entre actores escolares alrededor del sentido de la escuela. La lectura etnográfica de este escenario, atendiendo a las performances públicas en su despliegue estético en la plaza, me permiten analizar los lazos que este modo de existencia escolar en el espacio público, sostiene con la política y el gobierno de la educación delineando el lugar social de la escuela primaria estatal.

Procuraré mostrar que la ceremonia festiva en la plaza, con su escenificación, produce un tipo de visibilidad, propone una performance pública que (re)construye significados para retomar –de algún modo– la comunidad escolar estatal.

Esta representación pública repone muchos de los sentidos míticos asignados a la escuela en una performance ritual, una especie de restitución que sirve para componer algún tipo de unidad del sistema en la escena pública, mostrando que en la escuela primaria estatal arduamente interpelada en las últimas décadas, *l@s chic@s* y *l@s maestr@s hacen, producen* y que además, su quehacer está garantizado por el gobierno.

Consideraré que la expresa intencionalidad gubernamental de tal acontecimiento, dialoga con la politicidad propia de la experiencia misma del evento público, y se despliega también en la agencia de los actores de la escena educativa escolar dramatizada estéticamente allí. En sus modos de intervención pública, relevamos que *l@s docentes* –como actores centrales del sistema–, apuestan a escenificar sus productos del trabajo como muestra de la vida en las escuelas y en ese movimiento tal vez podamos considerar sus expectativas respecto del sistema escolar y su gobierno.

La plaza es probablemente un muy oportuno escenario para pensar el modo en que aparece circulando el poder en un campo de posibilidades que transgrede estructuras. Allí donde –como explicara Foucault (1983) – una relación de poder queda articulada a partir de dos elementos indispensables: “el otro (aquel sobre el cual es ejercido el poder) ampliamente reconocido y mantenido hasta el final como la persona que actúa; y un campo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones que pueden abrirse, el cual está enfrentando a una relación de poder”; es desde donde esa relación irrumpe y abre, hace, performa el presente y opera condiciones de posibilidad sobre/para el futuro.

La estética en la experiencia común, a la manera de Dewey y con la resignificación y análisis que realiza K. Mandoki para anclar su *Prosaica* (2006a, 2006b) aportará aquí para advertir el modo en que variadas matrices se entretejen en su eficacia simbólica. En el protagonismo de lo cotidiano para explicar la estética en la cultura diferenciándola del arte², aparece la estética en los *juegos de la cultura*. Así, “la única estesis está en los sujetos, no en las cosas” (2006a; pp.118), y hablar de los

² Si bien el arte ha sido la insignia de una estesis, la aceptada diríamos, podemos decir que no todo arte es necesariamente estético; del mismo modo la estética no es necesariamente artística. Para la autora este es uno de los mitos, el de la sinonimia arte-estética que explica en su primera obra.

juegos de la cultura, refiere la realidad en la que construimos y representamos identidades y donde la estética sirve para elaborar los juguetes, los jugueteros y los jugadores sociales³.

Mi escenario

Al momento de esta “muestra” llevaba tres años de investigación con anclaje en una escuela estatal de las afueras de la ciudad muy desprestigiada en su barrio y comunidad de pertenencia. Ello sucedía respecto de variadas cuestiones, aunque básicamente la apelación implicaba su capacidad real para socializar conocimientos. Aquellas otras variadas cuestiones podrían ser resumidas alrededor de los sujetos; básicamente sus matriculados y por defecto, los maestros que los aceptan. Es decir, una escuela que se desprestigia por los escolares que matricula, o que incorpora a sus matriculados a la desvalorización y crítica de su labor, una labor también interpelada que se dirige directamente a la labor de sus docentes. Así, una de las típicas categorizaciones propias de la pedagogía puede leerse en clave política, esto es, la “relación docente-alumno” aparece mucho más compleja que la de mero tinte escolar e intramuros.

Sin extenderme demasiado aquí, vale aclarar que esta escuela puede verse *típica*, un emblema de la debacle en la pérdida de las garantías estatales en escenarios de crisis social, política y económica que signaron los años '90 y cuyas secuelas concretamos con el escenario de 2001 y los siguientes. En una trama social crítica, esta escuela en mi investigación –con sus sujetos en las relaciones que entran y hacen la escuela–, me ha permitido leer las huellas de la fragmentación educativa así como de los esfuerzos por “hacer algo” en su escenografía y vida cotidiana.

En esta institución, y ante una atmósfera muy conflictiva según definieron sus maestras en 2008, encaminaron un proceso de reordenamiento de “un desastre” dirían. Desde el “proyecto de la escuela” a partir de 2009, la labor cotidiana es orientada por un proyecto denominado “*La escuela como productora y transformadora de cambios culturales*”. Así, la enseñanza, el aprendizaje, las maneras de entender a l@s chic@s y sus familias, los tiempos y los espacios en la escuela, toda la organización de la escuela fue re-establecida y el “proyecto de la escuela”, opera como un organizador con el que desde entonces explican y fundamentan su quehacer diario y es para ellas un motivo de orgullo.

Por eso, esta “muestra” de las escuelas de la ciudad que suele sucederse cada año, era importante para ellas en el marco del camino que iniciaron en aquellos momentos críticos. Estaban muy

³ En palabras de la autora: “La función de la estética está en la elaboración de los juguetes sociales (utilería y vestuario), de los jugueteros o círculos mágicos (escenografía o *setting*, término de Goffman) y de los jugadores sociales (todos y cada uno de nosotros). También está en las reglas del juego, en los sonidos que acompañan al juego (porras, gritos, risas, chiflidos) y en la actividad corporal que requieren. Ello no quiere decir que la estética esté al servicio del juego, sino que no hay juego sin estética (...) como no hay estética sin juego” (2006a; pp.134-5).

contentas porque por primera vez las invitaban y además, “la escuela” tenía una “ponencia en la muestra” según dijo la directora.

Si bien mi extensa experiencia en el campo educativo me permitía anticipar ideas alrededor de una “muestra de escuelas”, encontré la primicia de la “ponencia” dialogando con la novedad de la invitación para esta escuela. Desde allí, la pregunta básica para encaminar la reflexión fue pueril, y estuvo orientada a indagar aquello que mostrara esa “muestra” y comenzar la aproximación hacia aquello que supone que *muestran* las autoridades del sistema educativo provincial cuando en la convocatoria no sólo aparece la demanda a esta escuela otrora omitida, sino la invitación con una representación como la de una “ponencia” en la voz de la directora para un escenario de escuelas primarias.

Si bien exponer “las cosas de los chic@s” y el “proyecto de la escuela” como me dijera la directora eran buenas pistas, era viable tratar de entender las novedades en el marco de mi trabajo de investigación.

El extrañamiento desde los primeros interrogantes, vale aclararlo, surgiría dialogando con mi trabajo de campo etnográfico: con otras charlas, otras escenas, con las relaciones entre y con muchos otros actores y con diversas situaciones que por razones de espacio no desarrollaré aquí pero que entiendo fueron claves para tal construcción. Me parece importante señalar que este análisis, se entrama en un trabajo etnográfico que incorpora “la muestra” a mi reflexión acerca de la escuela en la que trabajaba y la representación de sus chic@s y su labor en la comunidad, el barrio y también la acción escolar que incorpora a las autoridades educativas. Entre esas escenas y con las charlas posteriores respecto de esta experiencia de diciembre de 2012, se tejen los primeros interrogantes con nuevas preguntas, pero siempre con ese telón de fondo que las articula, les da sentido.

Los aportes conceptuales

¿Cómo experiencias como éstas, sobre todo cuando se repiten cada día durante semanas, no le dejarían la convicción de que existen efectivamente dos mundos heterogéneos e incomparables entre sí? Uno es aquel donde arrastra languideciente su vida cotidiana; al contrario, no puede penetrar en el otro sin entrar pronto en relación con potencias extraordinarias que lo galvanizan hasta el frenesí. El primero es el mundo profano, el segundo, el de las cosas sagradas. (Durkheim, 1982)

En la ascendencia durkhemiana para analizar los actos rituales los vinculamos a la constitución y sostenimiento del orden, la reproducción de las normas, así como la construcción de legitimidad para la autoridad, con anclaje en las tradiciones y las costumbres.

Vincular el espacio de la política con el de la representación tiene en los ritos material *viable* y visible para la expresión del acto (y su resultado) de cohesión, en la aceptación comunalizada de ciertas normas, valores, símbolos e historia común y abren el espacio simbólico de “la aceptación colectiva del poder establecido y de los que lo encarnan.” (Abélès, 1997). Valores y símbolos de la escuela vienen a ser repuestos públicamente en la performance ritual de un final de ciclo. Los símbolos, hablan, muestran, expresan públicamente un quehacer en las “producciones y experiencias de aprendizaje” de esta “muestra” según ordenan los responsables gubernamentales de las escuelas estatales. “La producción de imágenes para el gran público ha creado una nueva dramaturgia (...) se le da tanta importancia a la forma como al contenido. Hay que saber ‘vender’ un ‘producto’ político” dice Abélès explicando además el modo en que la política apela a su representación en rituales políticos que en una especie de espectacularización de la política (de los políticos) apelan más a sus estrategias de visibilidad que a los contenidos de las ideas, conceptos, proyectos, ideologías (ob.cit.).

En la “muestra” como puesta en escena, la performance ritual produce significados conectando más de una dimensión social, por eso la representación es significativa en un contexto político y en un escenario que condensa el escenario social. (Tambiah, 1979; Turner, 1990).

Esta “muestra” aparece como una *puesta en escena* de “la escuela” en las performances de diversos actores, vinculada a un contexto social crítico que viene atravesando la institución educativa a partir de la generalización de las políticas neoconservadoras durante y post década del ‘90. Desde entonces, variados discursos –del sentido común y académico– califican cierta pérdida, dislocación o desgaste de la educación pública estatal con imputaciones que abordan básicamente la garantía de su función específica respecto de la distribución del saber legítimo. Además, ese orden discursivo se inscribe en un contexto de fragmentación social muy crítico tras aquellas políticas de reforma que tomaron al Estado en su conjunto, y también enfocaron particularmente la dimensión educativa.

C. Geertz (2000) analizó la manera en que un ritual no solamente es capaz sino necesario para sostener el Estado refiriendo a Bali. Allí, en una fiesta que describe el funeral del rey, la comunidad participa y repone sus lazos sociales de manera que el espectáculo del que participa la comunidad expresa su eficacia para la refundación del Estado en el sacrificio ritual. La *mise-à-scene* propone el sistema y su gobierno dice el autor, a la vez que permite “retratar sus acciones como sentimiento colectivo” (pp.219).

Consideramos aquí que la performance ritual constituye una acción entramada en el mundo significativo del campo social al que pertenece y en el que toma sentido tal como explicó Bourdieu (1981). Como fiesta, el acto escolar –rito–, vale, sirve; “acto de institución” hace “creer a los individuos consagrados que su existencia está justificada, que su existencia sirve para algo” indica Bourdieu (1982; pp.86).

La “muestra anual de escuelas primarias”

La “Plaza Islas Malvinas”, está ubicada a seis cuadras del centro geográfico de la ciudad de La Plata⁴, y se extiende en unas 4 hectáreas que alberga el “Complejo” o “Centro Cultural Islas Malvinas”, cuyas instalaciones se corresponden con lo que fue el “Casino de Oficiales” del “Regimiento 7 de Infantería” donde actualmente se suceden las variadas actividades “culturales” convocadas por el gobierno provincial o municipal. La caída de los muros de ese cuartel encuadrada en su remodelación, compone lo que el municipio llama ahora “Complejo Cultural”. Este regimiento albergó a muchos de los conscriptos que “fueron a Malvinas” en 1982 y para los platenses es “la plaza Malvinas”.

En la exposición en la plaza, la autoridad educativa provincial, presentó en sus carteles: “*MUESTRA ANUAL de ESCUELAS PRIMARIAS*” subtitulando: “*La Escuela Primaria comparte e invita a la Muestra Anual de Producciones y Experiencias de Aprendizaje de sus Alumnos*”. Las leyendas del poster en los pasillos del complejo cultural, aclaraban que se trataba de “compartir con la comunidad el proceso de construcción de propuestas educativas”, e incorporaba actores e intenciones al especificar: “es un modo de reconocimiento a la tarea de enseñanza de los maestros y profesores, al esfuerzo de las familias, al trabajo cotidiano de los auxiliares y cooperadores, al acompañamiento de las y los supervisores”. Cerraba esa presentación con el detalle de los auspiciantes: “Municipalidad de La Plata”, “Complejo Cultural Islas Malvinas” y “B A La Provincia⁵”.

⁴ En el espacio que delimitan las calles 19, 20, 50 y 54, donde se emplaza la conocida postal que incluye el edificio municipal, la Plaza Moreno, la catedral y dos torres de oficinas administrativas que usan los gobiernos municipal y provincial. En ambas hay dependencias de diferentes áreas del gobierno, incluida la educación.

⁵Refiere al gobierno de la Provincia de Buenos Aires (en los últimos tiempos, el slogan quasi publicitario la nombra ‘Buenos Aires, la provincia’, y en todos los documentos e incluso las boletas de impuestos aparece como en este cartel, como si fuera un *logo*). En estos últimos tiempos, aparece el nombre del gobernador al lado.

Alrededor de una gran carpa, de aproximadamente 25 o 30 metros de largo por unos 5 de ancho, emplazada junto a los salones del “complejo cultural”, chic@s y adult@s charlaban, jugaban y caminaban; muchos se reunían sentados en el pasto, bajo los árboles, atemperando el calor intenso de esos días. “La Escuela Primaria” que invitaba según las autoridades, cambiaba la imagen usual de este espacio en su extensa zona verde, en los diversos salones del “centro cultural”, y también en el bar de la plaza.

Dentro de la carpa, cada escuela tenía reservado un espacio de exposición, uno al lado del otro, con un cartel que las identificaba (nombre, número de escuela y barrio) se desplegaban estos huecos rectangulares de aproximadamente un metro de ancho, centímetros más, centímetros menos. Estos “nichos” –como los nombraron las maestras–, amontonaban trabajos escolares y aparecían delimitados por afiches o fotografías de ell@s con sus maestr@s retratando escenas y rotulándolas según actividades: por caso “el laboratorio en el aula”, o en algún festejo, como las que recordaban el “día del maestro”. Títeres, muñecos, plantas y lámparas, cartulinas con ilustraciones de: “el

cuerpo humano”, “el sistema solar”, etc., más fotos y más dibujos se sumaban a globos y cajas de zapatos transformadas en máscaras, pintadas con muchos colores. En algunos stands, entre ese tipo de manualidades había netbooks –de las que distribuyó el



gobierno a estudiantes secundarios–, proyectando videos alusivos a algún tema que organizaba la exhibición de esas escuelas en sus stands. Del mismo modo, sobre las pequeñas mesas –escritorios de escolares traídos de las escuelas– que delimitaban el adentro y fuera del puesto de cada institución, exponían libros abiertos en alguna página que sumaba al desarrollo del tema que otros ornamentos ilustraban. Cada stand era una suma abarrotada por estos objetos en sus diversas maneras, así cuadritos, tapices, muñecos y variados productos se acompañaban de carteles con frases que aderezaban o enunciaban la labor: “La diversidad en la escuela”, “Libertad e Independencia”.

Por afuera de la carpa, en los espacios verdes, las salas y el patio interno del “Centro Cultural”, los carteles oficiales presentaban “la muestra”, y también allí continuaba el despliegue en otras

actividades que incluían escenas con adultos observando, alentando, aplaudiendo a chic@s mientras cantaban o bailaban danzas típicas, ataviados ad hoc.

En uno de los salones del “Centro Cultural”, Eugenia la directora de la escuela 189⁶explicaría –con las inspectoras en el auditorio–, como “ponencia”, la propuesta pedagógica que desarrollan en la escuela. Mientras esperábamos ese momento en la carpa, delante del stand de la escuela a su cargo, Eugenia compartía con docentes de otras escuelas quejas sobre el día elegido por la temperatura y el agregado de tener que estar en la carpa, coincidieron en sus diálogos el desagrado para el evento en este momento del año. La tarea que en las escuelas significa el cierre del ciclo lectivo era suficiente razón, sin embargo lo inhóspito del calor, la carpa y la infraestructura del lugar tratando de albergar tantas horas a tantas personas, hacían ineficientes los servicios, básicamente los sanitarios. Se quejó porque: “se sabe que hace calor en esta fecha”, y advirtió que “la muestra” para ella –“como mucho”– pudo haber sido en octubre. En esos días no sopló ni una brisa y el calor se acrecentaba en la carpa sin refrigeración alguna. Además de las altas temperaturas afuera, las lámparas dentro de los “nichos” sumaban al agobio y de paso, hacían “que se despegara todo” dijeron con pesar las docentes aludiendo a los trabajos expuestos: “con el calor vos veías que se iba cayendo todo” y se quejaron porque les “prohibieron pegar con otra cosa que no fuera cinta de enmascarar”.

Mientras tanto, salí a buscar a l@s chic@s y las maestras que estaban sentad@s a la poca sombra disponible bajo uno de los árboles. Me preguntaron si Eugenia ya había expuesto porque estaban impacientes también por ese momento que se había desplazado por más de dos horas desde las 9,30 que había sido estipulado. Entendían que ese atraso era un rasgo más de la “desorganización” reinante, y registraron lo que había sido el armado de los puestos de cada escuela dentro de la carpa, porque cuando fueron con antelación no pudieron hacer nada y luego hicieron todo a “último momento”. Conversando con ellas respecto del calor, advirtieron también lo desafortunado del evento en esta época y de paso arremetieron con el apuro con el que las convocaron y los llevaron a la plaza. También estaban muy contrariadas por el modo en que la oficialidad había organizado el traslado de l@s chic@s con ellas, y además con la manera en que funcionó la distribución de las viandas que les ofrecieron a sus alumnos en la plaza. De hecho habían hecho un reclamo y se quejaban del modo en que las había tratado el responsable que “era del consejo escolar⁷” cuando lo interpelaron por el trato a l@s chic@s, por eso estaban muy indignadas pensando cómo formalizar

⁶ Todos los nombres son ficticios.

⁷ Este organismo está encargado de la administración de recursos para las escuelas, básicamente los de la cotidianeidad de su infraestructura (cosas menores tales como vidrios, cañerías, etc.) y suele ser que para este tipo de demandas no responda con premura y desde las instituciones apelen para resolver a sus cooperadoras o a padres o maestr@s directamente. Sin embargo, es también encargado de la administración de los comedores escolares y esto marca su presencia en las escuelas.

la queja ante las autoridades oficiales. En verdad desconocían a los responsables de cada una de las acciones desplegadas allí y por ende no sabían dónde quejarse del maltrato que recibieron l@s chic@s en la manera de distribuir, y ellas al reclamar.

Tras permanecer un rato más en la carpa delante del stand, era cerca del mediodía cuando salimos a buscar la sala donde se sucedería la “ponencia”. Eugenia encontró el lugar de su “ponencia” en una sala donde una maestra de otra escuela contaba muy distendida una experiencia de trabajo escolar escoltada por tres de sus alumnas. Unas nenas de aproximadamente 10 años la ayudaron a contar – en un clima de confianza con su maestra, y con muchas ganas– su experiencia en el “proyecto de lectura” que parecían disfrutar tanto como su maestra.

Una vez que ellas terminaron sobrevinieron los aplausos de los pocos que estábamos allí y llegó el turno de la Escuela 189 cuya ponencia relataría la experiencia del “proyecto de la escuela” en las voces de Eugenia y Patricia. En esa exposición, primero la directora y luego la profesora de educación física con más dedicación laboral en la escuela⁸, explicaron las características del proyecto caracterizándolo fundamentalmente desde el punto de vista curricular, en su trama de articulaciones disciplinares y transversalidades temáticas. Una primera instancia más conceptual para la presentación estuvo a cargo de la directora, para luego acompañar con otra en la que Patricia asumiría desde la práctica concreta en sus clases. Así, la profesora mostró cómo los chicos conocieron desde el lenguaje hasta la historia de una especie de hockey ancestral –con origen en pueblos originarios de esta región de América del Sur–, como parte de su área curricular en el marco del tema transversal “pueblos originarios” que en ese momento protagonizaba el proyecto de la escuela en esta fase del año⁹. Con ella aprendieron las reglas e improvisaron los palos del juego con ramas y también agenciaron otros elementos emulando a los nativos inventores para finalmente jugar.

A su término, nuevamente los asistentes aplaudimos y la inspectora de la escuela se acercó a conversar con Eugenia mientras otras docentes del auditorio charlaron con Patricia encantadas con su experiencia. Todas las conversaciones se fueron cerrando y tras la finalización de la exposición fuimos abandonando el salón en busca de algún lugar fresco. Si bien la “muestra” seguía en la

⁸Si bien hay otras profesoras del área en la escuela, ella es la que más cursos y más horas tiene. Estas profesoras de educación física desarrollan las llamadas “horas especiales” y por ende cuentan para su desempeño “horas” en lugar de cursos completos y jornadas completas (que deben sumar 15 para constituir un “cargo”). Dichas horas de clase suelen darlas en uno o varios cursos y no necesariamente en ambos turnos. En este caso Patricia trabaja en ambos turnos y concentró por mucho tiempo toda su carga horaria en esta escuela. Además, tiene muchos años en esta escuela y se la ve muy comprometida con la labor cotidiana, algo que podemos advertir en muchas de sus actividades que exceden las de su área de trabajo e incluyen desde la organización de jornadas, eventos, búsqueda de paseos y otros recursos para l@schic@s, para la escuela.

⁹ Si bien en estos párrafos puede algún lector del campo educativo advertir el manejo ambiguo de la categoría ‘proyecto’, respecto del tratamiento del “PEI” y “PCI” que llevan adelante estas nativas, no es objeto de mi análisis.

carpa, en sus alrededores y en otros salones y pasillos, entendí que para la escuela 189 había terminado el evento.

L@s chic@s y las maestras con las que había conversado bajo los árboles, ya no estaban; Eugenia había indicado que no hacía falta permanecer escoltando el stand y que Patricia se fuera. Sin embargo, suspiró cansada porque ella “debía” quedarse y dijo que el intendente pasaría por la tarde y ella “tenía que estar”. Si bien no entendí desde qué punto de vista lo decía, y de inmediato pensé en esas estrategias de Eugenia pensando en “agarrarlo” para pedirle algo, era claro que ella se veía obligada a quedarse.

La convocatoria oficial y las razones de los protagonistas para estar, hablaban de cierta obligatoriedad para este tipo de eventos. La cuestión de la obligación ya me había interpelado en la carpa, cuando una de mis interlocutoras aludió a otras muestras que “no eran obligatorias”. Pregunté entonces al respecto y antes que su colega contestara, la directora explicó: “no te quedaban opciones”. La otra docente que escoltaba el stand de al lado del de la 189, tomó la palabra tras esa respuesta de Eugenia para detallar: “no sólo se trata de estar, sino de estar con algo”. Seguí preguntando sobre esas demandas y ella me dijo que lo que llevan no podía ser “cualquier cosa”, “sólo para cumplir”, porque a “una escuela que presentó tres paparruchadas le tiraron de las orejas. Así que evidentemente...”. Esa frase abierta a la sentencia fue clara al respecto, sin embargo esa docente se explayó cuando le pedí explicarme mejor y recordó que en la muestra pasada le habían quedado claros los requisitos porque “a una maestra de una escuela que trajo dos cartelitos la inspectora le llamó la atención”, y concluyente me dijo: “entonces es obligatoria”. La evidencia señalada por esta maestra afirmaba la obligatoriedad y algún tipo de sentido estético tácito al que entendían debían acatar. Obligación y estética aparecían en la escena pública con matriz escolar.

Ya al inicio del siguiente año lectivo, 2013, leímos con Eugenia mi registro de ese día en “la muestra”, para retomar nuestra conversación sobre aquel suceso. La directora señaló inmediatamente terminada la lectura: “Fue un gran desperdicio todo (...) Había cosas que hubiesen merecido ser vistas, apreciadas”. “Incluso hasta las mismas presentaciones orales de las experiencias, tampoco fueron valoradas. (...) yo no escuché ninguna otra porque no me enteré que estaban”. Hablaba de aquello que otrora llamara “ponencia”, pero que tras esas valoraciones del evento a la distancia llamó “presentaciones orales”.

Recordó en esa charla: “Era, vayan y pongan lo que trabajaron... que ni siquiera... Si vos mirabas, en la mayoría de los stands no había una... coherencia temática, había de todo un poco. En el mismo stand tenías: dinosaurios, tenías... el gaucho...y la computadora, y una galería de fotos. O

sea, era una... colección ilógica de cosas, amontonadas que... Eran muy pocos los stands que tenían una temática y una representación de cierta coherencia”.

Yo había visto a las inspectoras recorriendo la plaza y escuchando a las maestras en esas “presentaciones orales de las experiencias”, pero no en la carpa. Le pregunté a la directora si ella las había visto allí:

Eugenia: “bueno, lo que yo vi fue –a la inspectora mía–, pasar por los stands de su área, no sé si pasaron por los otros (...) Porque al mío vinieron, y [la inspectora de la escuela] no paró ni el de al lado, ni en el de al lado”, dije señalando ambos laterales, como si estuviera en la carpa.

A-¿Paró?

Eugenia: “Paró en el mío”

A- Ajá, ¿y qué hizo cuando fue?

Eugenia: “Nada, miró... Hizo algún comentario < muy lindo, muy lindo> y listo; pero es que tampoco daba, porque el ambiente de circulación y de bochinche y de calor, y de... No daba para estar... Las únicas que estaban ahí paradas éramos nosotros que cada tanto tenías que salir porque abochornaba la situación, te sentías mal, realmente te sentías mal”.

Entre mostrar y ver

I

Las autoridades gubernamentales, desde el trabajo de l@s inspector@s como agentes claves del gobierno de la educación en las escuelas–, invitaban a la “Muestra Anual” de “sus Alumnos” asumiéndose como “la escuela primaria”. Un gesto de posesión gubernamental de las escuelas, se extendía e incorporaba también a “sus” alumnos desde las “producciones y experiencias de aprendizaje”.

En la esfera privada de las comunicaciones entre la inspectora y la directora de la Escuela 189, las diligencias de gobierno de las escuelas suelen ser efectivas para convocatorias y demandas, las maestras suelen decir que lo que les piden “siempre es para ayer”, la corrección demandada y el tiempo para la respuesta es siempre tácita.

Aquella observación de las maestras en la carpa acerca de que “no te quedaban opciones” explicitaba la comprensión del carácter obligatorio otorgado a su participación en el evento. Obligadas mis interlocutoras a estar allí, sabían además la manera: no era “con tres paparruchadas” y que no se trataba de “dos cartelitos”. El cierre del tiempo de escuela, el ciclo lectivo, de 2012 era excusa para una muestra del trabajo en las escuelas. La forma estética escolar estaba anunciada por la autoridad y en ella aparecían tanto el orden temporal, cuanto el uso del espacio.

Los actores que suelen ser/hacer “la escuela”, eran incorporados a la invitación en el cartel oficial como anfitriones, aunque habían llegado obligados e incómodos. En un mismo movimiento, los

gobernantes se ungían de “la escuela” para invitar y legitimar el evento, y apelando a las instituciones, las obligaron a escenificar en un tiempo, espacio y manera particular “la escuela” en la plaza. Así, el evento emprendido por la oficialidad, obligó a las escuelas a un espacio público para representar el trabajo en las escuelas, para cerrar el ciclo lectivo como fiesta en la que reivindicarían ese trabajo supervisado por las autoridades convocantes durante un año.

Una estética de Estado, con la eficacia del gesto en la naturalización del poder en la escena pública, mostraba al gobierno de lo educativo escolar definiendo: dónde y cuándo, qué, cuánto, cómo y con qué, así como su para qué, *mostrar*. Era “su gestión” en el distrito escolar, lo que decía y hacía el poster del evento público que nombraba al cúmulo de actores de la comunidad educativa, “otorgándose a consecuencia una carga simbólica equivalente a todos ellos” (Mandoki, 2007). Era también la elección de la plaza y la carpa; el momento del año y los días cuándo y cuánto *mostrar*; asimismo, el contenido y los protagonistas elegidos para las “ponencias”, es que “un Estado requiere de enunciados precisos de carácter estético apuntados a la sensibilidad de la ciudadanía para generar la imprescindible hegemonía y legitimar su posición” (Mandoki, *ibídem*, pp.35). En la plaza, y con las obras de las escuelas del distrito, mostraban el sistema y su quehacer, así el trabajo de las autoridades educativas desde las organizadoras inspectoras subía en la escala jerárquica hasta encontrar la trama más política del gobierno del sistema.

Las “producciones” exponían el trabajo escolar hecho por estudiantes y maestr@s, y dado que no eran “paparruchadas”, daban sentido legítimo al de las autoridades directas que a su vez, alimentaban la representación histórica del sistema educativo en la comunidad con estética escolar. En sus relaciones de fuerza y significación la acción pedagógica gubernamental tomaba forma escolar en la plaza. Desde la lámina temática al muñeco y la danza, el orden del espacio para exponer cada cosa; la corrección y el cumplimiento frente a posibles sanciones, la conducta para el alineamiento al jerárquico, todo componía la escuela en la plaza y la relación entre estas figuras en el sistema.

Desde ese marco legítimo de su jerarquía en el sistema, las autoridades obligaban a un espacio, un tiempo, un contenido y unas formas; ponían así a las escuelas primarias estatales públicas, en la experiencia política de lo mostrable para su producción. El trabajo mostrado los exponía a todos y a “la escuela”. Un mismo movimiento performaba las el trabajo escolar legítimo, su orden y jerarquías, el nivel de las inspectoras –desde las más cercanas a las escuelas hasta las más encumbradas en el sistema–, al igual que la labor de ese año en las instituciones.

El rito de institución al separar la escuela en sus “producciones”, de su espacio y tiempo usual, operaría consagrando la labor escolar –del espacio doméstico– en el espacio público. No se trataba solamente del orden oficial del cierre del ciclo, cual sentido jurídico-institucional del sistema

educativo, sino eminentemente político en términos del sentido consagrado de la institución. Con palabras de Bourdieu (1982; pp.81), el rito de institución categoriza y produce solemne lo que designa; es “un acto de comunicación” que significa “a alguien su identidad”, que notifica todos e impone “con autoridad” lo que es y lo que tiene que ser. En ese rito se consagraba el trabajo de los consagrados diremos siguiendo a Bourdieu.

II

La escenografía y utilería de la escuela, con su apuesta estética en la plaza no sólo representaba el poder y el Estado, sino que en esa maraña de signos adquirió “una semiosis propia” fruto de las relaciones poder entramadas en ese espacio de encuentro festivo.

La demanda de esta escenificación oficial no sorprendía a mis interlocutoras docentes, porque suele ser la que adorna las aulas, los pasillos, la biblioteca, en definitiva: la escuela en su estética entendible, aceptada, legítima: estaba claro para ellas que había que llevar aquello que visibilizara experiencias de aprendizaje legítimo y eso tiene su propia estética, tan escolar cual lo tácito en las prescripciones de autoridad. En una más de las órdenes que los maestros deben acatar en este orden jerárquico que irrumpe en la escuela y su orden, con el nombre de “supervisión”, lo tácito llevaba al acuerdo sobre qué llevar de lo hecho, cuánto incluso, y también cómo exponerlo para desplegar las escuelas de la ciudad como “comunidad educativa” en la plaza. La “ponencia” del proyecto de la escuela también era el proyecto legítimo para ser dicho allí.

Sin embargo, y aun cuando la muestra emplazaba a “las escuelas” con esta estética que reponía las maneras de autoridad y jerarquías en el sistema educativo, y exponía el poder gubernamental, también permitía observar las maneras de interpelar su autoridad, pedagógica y “de gestión”. Ya desde la oportunidad y la capacidad o el criterio para organizar esta “muestra de escuelas”, las inspectoras eran impugnadas por sus subordinadas en una disputa política con tinte pedagógico.

El sentido de “la ponencia” de la directora que la inspectora pidió exponer por ser “algo importante para decir”, era parte de la obra que cada día reivindicaban las maestras en la escuela y que la inspectora apenas conoce, que ni siquiera aprobara en su presentación oficial y que tampoco apoya ante diversas circunstancias y demandas según la directora y las otras docentes.

En esta disputa de poderes, la matriz estética de la política de los que gobiernan en el sistema a las escuelas, dialoga con la matriz propiamente escolar, intramuros –aunque en la plaza–, y en ese diálogo expuso la pugna en los criterios de qué mostrar según quienes y qué gobiernan.

Mostrar públicamente tenía sentido para los docentes allí, eso no fue objetado. Sin embargo, requiere para unos y otros actores del sistema diferentes opciones e intenciones, no da lo mismo mostrar en un “nicho”, en una carpa, en un salón, en un pasillo, en los jardines, bajo los árboles, con

o sin l@s chic@s y su comodidad. No daba lo mismo que fuera a modo de fiesta de “fin de año”, o bien que guardara algún tipo de especificidad en tanto muestra escolar que pretende llevar lo hecho con algún tipo de “coherencia” para el trabajo cotidiano. El “proyecto de la escuela” explicaba eso justamente según contaron Eugenia y Patricia ante su auditorio, la plaza –en la carpa, los salones y los espacios verdes– era todo lo contrario, “un desperdicio” para Eugenia, un bochorno incluso conviviendo con la alegría de las inspectoras que charlaban entre ellas mientras sucedían las exposiciones.

Desde el punto de vista del juego estético de la vida social, “la muestra” juega el mejor juego para el político profesional, “el que enuncia lo que supone que el pueblo desea oír para conseguir consenso en su promoción por la pirámide del poder” (Mandoki, 2006, pp.141). El trabajo de todos esos actores nombrados en el poster, en las escuelas de la ciudad, garantizaba decir en la plaza lo que estos otros apelados quieren oír según las inspectoras. La representación y su significado para unas y otras, era disímil.

La oportunidad de exponer el proyecto aparecía como un movimiento reivindicatorio para Eugenia y las docentes de la Escuela 189, frente a sus pares, autoridades y quienes quisieran oírlas. En principio parecía consonante con la voz en el poster. Para su interlocutora la inspectora, la cuestión tomaba otro tinte, a pesar de que el poster hablaba del “reconocimiento a la tarea de enseñanza” y graficaba un esfuerzo quizás por el consenso, o al menos cierta identificación con los objetivos allí. Mientras Eugenia sabía que tenía algo coherente –del orden pedagógico– para comunicar, y quería saber algo más que le comunicaran sus pares desde otras escuelas procurando identidad en el colectivo, a las inspectoras la muestra les pasaba por la fiesta de fin de año cuya única coherencia estaba en la presencia asegurada de los “productos” con lo que estimaban “mostraba” mejor a las escuelas a su mando.

Para la directora, que no hubieran recibido una programación para las actividades en la muestra, era un error que obliteraba la posibilidad de conocer la labor de otras instituciones: “me gustaría saber qué está haciendo la escuela tal con respecto a este tema que a mí me preocupa”, así criticó que no hubiera habido “difusión, ni una comunicación de cuáles iban a ser los temas que se iban a tratar”. Le pregunté entonces si se habían encontrado con los temas que suelen preocuparlas, y ella fue contundente: “No, en la muestra no había ningún tipo de problemática planteada”.

III

Aquella “muestra” ofreció a las maestras, un espacio para discutir la corrección de la labor –administrativa, organizativa y pedagógica– de sus superiores jerárquicos que incluyó las maneras de tratar a l@s niñ@s en su convocatoria. Al igual que las críticas que hacen respecto de sus visitas de

“supervisión”¹⁰ a las escuelas, tampoco habían privilegiado “lo pedagógico” por sobre “lo administrativo” en “la muestra” en la plaza. Al respecto, las docentes suelen decir que aquella dimensión “no les importa” y que su preocupación se afirma regularmente en “los papeles” aludiendo a que vienen a inspeccionar cuestiones burocráticas¹¹. Las inspectoras son interpeladas desde la fiesta escolar en virtud de los escenarios privados de la relación de autoridad: las escuelas donde fundan su labor. Cuando las maestras discuten su labor, lo hacen porque las inspectoras olvidan “lo pedagógico” que organiza lo escolar e incluye inexorablemente el cuidado de los niños y niñas. En esa impugnación y con la autoridad de ser pares, colegas, ellas juzgaron el modo en que en la plaza, las inspectoras omitieron ese eje de su profesionalismo al decidir el tiempo de esa muestra, en ese espacio y de paso, olvidaron el cuidado, la asistencia y hasta el confort de l@s chic@s.

Un acuerdo tácito acerca de la obligación de mostrar, entramaba también qué mostrar, jugando su apuesta de jerarquías, formas de autoridad, normas tácitas y obligaciones muy claras en la relación de estas mujeres de la educación. Prevenían un “tirón de orejas”, y sumaban otro símbolo de estética escolar a la legalidad para la corrección y el castigo en la voz de aquella docente en la carpa. Estábamos ante un gesto que si bien ha sido suficientemente discutido por las ciencias sociales en su materialidad, y retomado por la pedagogía para pensar sus prácticas, evidencia todavía su fuerza simbólica en la estética que constituye la arena del gobierno escolar.

Las “producciones y experiencias de aprendizaje” definieron la fiesta de cierre de lo mostrable de la escuela, una estética que los docentes reconocen y fueron/son capaces de representar. Las escenas de las danzas, los stands en la carpa, hacían la fiesta advirtiendo un comportamiento propio, conocido, y general de las escuelas, pero sólo con “algo” de ello, lo visible en sus fragmentos revelando una lógica que si bien conformó a las inspectoras, no convenció a las maestras. Claramente sus intenciones eran diferentes, su pretensión de sentido para el evento también. El

¹⁰Aquella *ola* de profesionalización para toda la docencia alcanzó a l@s inspector@s reformulando su labor tradicional en los años '90. Desde entonces la renovada supervisión remite a una idea de evaluación participativa, colaborativa y reflexiva con acompañamiento y capacitación en las escuelas. Para ampliar, puede consultarse Poggi, M. (1995) “El nuevo rol del supervisor”, en Seminario Taller de Supervisores: la transformación educativa. Aplicación de la Ley Federal de Educación en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

En la realidad cotidiana, este ideario aparece desplazado por labores que incluyen visitas esporádicas que apelan a una especie de auditoría administrativa que remiten a la histórica *inspección* justamente. El mismo discurso que ordenó la reconversión de la labor de est@s figuras de autoridad entre docentes, permite hacer una interpelación fundamentada en el nuevo *orden del discurso* -foucaultianamente hablando-, instalado en el escenario de la reforma educativa neoconservadora.

¹¹En ese orden del discurso de profesionalización, la intervención en las instituciones, la denominada “gestión” ha dado espacio para sistematizar sus dimensiones de análisis en los términos de una “dimensión administrativa”. Puede consultarse en Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) Tiempo para un saber y un hacer en las escuelas, en “Las instituciones Educativas. Cara y ceca”. Buenos Aires, Ed. Troquel.

trabajo en esas “producciones y experiencias” era para unas y otras cosas diferentes y la diferenciación era allí claramente de índole política.

Final de fiesta

Una fiesta suele ser una irrupción del orden cotidiano que aparece en la regularidad de la vida social como una circunstancia agradable, lo simpático de este tiempo-espacio festivo lleva en sí (meramente), la nobleza de un encuentro intensamente lúdico, *pura* celebración. Con todo, la fiesta –como todo ritual–, está dotada de una potestad creadora, configuradora de la realidad, que impacta más allá de lo lúdico de la reunión, para alcanzar otras esferas, por caso, su eficacia política. Ha señalado Durkheim (ibídem) que la fiesta constituye una manera de dislocar la moral ordinaria, de invertir lo ordinario y vivir con mayor intensidad una ruptura en la vida cotidiana. Un ritual performando la comunión de la comunidad en la necesidad de sus “fieles” para confirmar el vínculo que los “une a los seres sagrados de los que depende” (pp.90).

La fiesta irrumpía en el orden cotidiano de las escuelas, pero también del orden de la relación entre lo privado –de la escuela–, y lo público –de la plaza–; en el orden del tiempo y espacio de la plaza y su centro cultural tanto así que quedó en su “agenda cultural”. Irrumpía la fiesta en el diario para hacer aparecer a la escuela como *buena nueva*, una buena noticia; y también para irrumpir en el orden de los discursos de denuncia, crítica u objeción para la escuela estatal mostrada y festejada allí ante la comunidad toda con sus productos entendibles y aceptados porque se presentan con la estética reconocida y esperada.

La “muestra” como acto colectivo del cierre del ciclo lectivo para las escuelas de la ciudad, compuso el festejo para dramatizar-representar *la escuela* y su quehacer legítimo y colectivo en la plaza, escenificando allí sus relaciones con el gobierno del sistema educativo y la política.

Una representación del poder, en la que la escenificación expone (muestra) el esfuerzo oficial por reivindicar la comunidad legítima, reubica significados de pertenencia y de colectividad en el trabajo. Como desde sus orígenes la escuela primaria estatal procuró, acá construyendo para el mismo sistema; sus escolares y ante la sociedad interpelante de la escuela primaria estatal. Cual reflejo de su *ser nacional*, esa comunidad se expuso en la plaza como sistema educativo para componer la idea de lo estatal legítimo en esta dimensión del gobierno. Así independientemente de la desigualdad y la fragmentación, el sistema –al igual que para la composición de la Nación– permitía concebirlo integrado, confraternizando identidad, en un “compañerismo profundo,

horizontal”, donde cada escuela “vive la imagen de su comunión” parafraseando a Benedict Anderson¹² (2006; pp.25).

Ciertamente registramos que del colectivo estatal las escuelas más objetadas, las más devaluadas son las que matriculan a los niños y niñas de los sectores más empobrecidos tras las políticas de retirada del Estado. En esa trama social, económica y política la segmentación del sistema de enseñanza se ha vuelto muy compleja y las nuevas normativas –que asumen la pretensión de la recuperación del lugar del Estado garante en el derecho a la educación–, no necesariamente la alcanzan para subsanarla. La posibilidad del sistema como un colectivo homogeneizado y legitimado en el orden y la estética escolar de sus producciones sólo puede ser ficcional.

De alguna manera, la función espectacular habitaba el ritual al igual que el de los políticos en esa plaza. Muchas notas alrededor de las presencias, las masividades, las viandas, los micros, los recorridos, la delimitación de los espacios y los tiempos para las diversas escenas y actos, eran señales reconocibles entre nosotros.

Tal como lo analiza Abélès para aquellos rituales, aquí también el centro estaba puesto en mecanismos de visibilidad sin importar el contenido en términos del “proyecto histórico” que para mi interlocutora hacían al “desperdicio”, los segmentos, la incoherencia del sistema que las abochornaba en la carpa y que no interpelaba a las autoridades en sus intenciones ni en las formas.

Para C.Geertz, el discurso político acerca del Estado entre nosotros, se compone con el estatus, la pompa y el gobierno y suele ser este último el motor dominante de nuestros análisis. En Bali, la trama que se establece entre los tres términos en el ritual compone claramente la simbología del Estado y su despliegue de poder sugiere el autor. En la muestra de la plaza, la escuela como universal estatal, nos permite una escópica del poder donde la legitimidad para el trabajo de las escuelas requiere de una estética en la que sus autoridades apelan a modalidades dramáticas que exponen estatus y pompa enlazadas con el gobierno.

“El registro escópico es el ancla más recia con que cuenta el Estado para legitimar su poder” (Mandoki, 2007; pp. 42) y por eso, los políticos pasan pero el peso simbólico del lugar y de los emblemas queda. La estética como exceso de obras que atiborraron sin sentido los “nichos” en la plaza Malvinas, llenaba de incoherencias el lugar. Aquella “colección ilógica de cosas” según la maestra, era la estética típica para el estatus y la pompa del gobierno de la educación. Como ficción representada, el ritual existe en tanto los participantes crean la escena en la plaza cuyo

¹² La definición de Nación que nos propone: “la nación: una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (pp.23). Explicando estos términos indica: “se imagina como *comunidad* porque, independientemente de la desigualdad y la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se concibe siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia, es esta fraternidad la que ha permitido, durante los últimos dos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas” (pp.25).

nombre nos trae –antes que unas islas– una guerra perdida, una cuestión nacional “Malvinas”; es en esta arena pública donde las maestras interpelan el tiempo, espacio y sentido de la fiesta. Una performance pública no persuade respecto del lugar pedagógico otorgado a una “muestra de escuelas”, la estética de visibilización da más importancia a la espectacularización que al contenido, entre las ponencias/exposiciones “no había ningún tipo de problemática planteada” de las que cotidianamente afectan a las escuelas.

Los sentidos alrededor de la escuela primaria estatal se pusieron en pugna en las relaciones de estos actores, la posibilidad de una comunidad educativa –legal, moral y política–también, al calor de la plaza y el bochorno en la carpa.

Bibliografía

- Anderson, B. (2006) Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México. FCE
- Abélès, M. (1997) “La antropología política: nuevos objetivos, nuevos objetos”. UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/issj/rics153/abelespa.html>
- Bourdieu, P. (1981) El sentido práctico. Madrid. Taurus
- (1982) "Los ritos de institución" en ¿Qué significa hablar? Madrid, Akal
- Durkheim, E. (1982). Las formas elementales de la vida religiosa. Buenos Aires. Alianza
- Foucault, M. “El sujeto y el poder”. Disponible en línea.(Original 1983 “The Subject and Power.In Hubert Dreyfus and Paul Rabinow”, *Beyonds Structuralism and Hermeneutics*.Chicago, University of Chicago Press)
- Geertz, C. (2000) Negara. El Estado-teatro en el Bali del siglo XIX. Barcelona, Paidós.
- Mandoki, K. (2006) Estética cotidiana y juegos de la cultura: PROSAICA I. México, Siglo XXI
- (2007) La construcción estética del Estado y de la identidad nacional. PROSAICA III. México, Siglo XXI
- Tambiah, S. (1979): A Performative Approach to Ritual. Proceedings of the British Academy 65: pp. 113-169.
- Turner, V. (1990). “Are de Universals of Performance in Mith, Ritual and Drama?” En: Schechner and Appel (eds.) By Means of Performance. Intercultural studies of theatre and ritual. Cambridge University Press.