

**HABRÁ SIDO POR EL PINPIN?
UN ENSAYO METODOLÓGICO SOBRE LAS CONSECUENCIAS DE LA ACCIÓN
HUMANA(1)**

*(THAT WAS FOR THE PIN PIN?
METHODOLOGYCAL TEST ON CONCERNING THE CONSEQUENCES OF THE
HUMAN ACTION)*

ELENA BELLI *

RESUMEN

A partir del estudio de un caso, se propone poner a prueba el concepto de agencia. Nuestro interés apunta a explorar el modo en que las personas afectan - con su acción- los procesos de producción y reproducción de las totalidades sociales.

ABSTRACT

The initial proposal is to test the agency concept since a case study. We shall try to explore how the action of persons affect the production and reproduction processes of the social totalities.

INTRODUCCIÓN

Este ensayo fue discutido en las IV Jornadas de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy de 1994(2), el interés central era ponderar el carácter activo y reflexivo de la conducta humana, dejando de lado aquellas teorías que enfatizan los imperativos normativos como soporte de las acciones. Efectivamente, nuestra preocupación era apartarnos de aquellos estilos teóricos que apelan a una noción de totalidad fundada en la existencia de uniformidades naturales, de carácter biológico, por ejemplo, donde orden o conflicto se imponen por un aparato normativo que fija los alcances de las instituciones.

En el funcionalismo, por ejemplo, desde el punto de vista metodológico, la idea es que se recoge algo, que uno ve que es una abreviatura de una gran cantidad de acciones que se dan conjuntamente en las que se advierten regularidades de tipo constitucional y funciones mas o menos fijas, de allí que la explicación resultante es parcial y el camino para resolver esta cuestión es utilizar premisas que establecen la exigencia funcional del sistema, un explanandum de orden biológico o ecológico y lo que se deriva son las creencias; quiere decir que las creencias se explican por necesidades del sistema (por ejemplo, Harris, M: 1977).

Nuestro interés es esforzarnos en destacar el carácter activo y transformativo de la agencia, que impacta sobre las instituciones, más que enfatizar al individuo o

* Instituto Interdisciplinario Tilcara. Belgrano 445 (4624) Tilcara. Jujuy

el sistema como si se tratara de ordenadores metodológicos irreconciliables y dicotómicos, la idea es apuntar a una teoría integrada que explique el cambio.

En este sentido “el dominio primario de estudio de las ciencias sociales, para la teoría de la estructuración, no es ni la vivencia, ni el actor individual, ni la existencia de alguna totalidad societaria sino prácticas sociales ordenadas en un espacio y en un tiempo” (Giddens, A. 1995: 40)

Así, para analizar la acción humana es posible distinguir un conjunto de factores que transcurren en determinadas condiciones sociales y materiales: 1) la comprensión que la persona tiene de sus acciones, 2) el registro reflexivo de la acción, y 3) las motivaciones que lo llevan a obrar que no necesariamente son conscientes o tienen expresión discursiva. Sin embargo, las personas alegan razones o manifiestan intenciones, pero esto no significa que tengan un registro completo de sus actos ni el control de la totalidad de las condiciones o de las consecuencias que se siguen de su acción.

De allí que la acción que escapa a las rutinas de actuación (regularidades en las conductas cotidianas) provoca incertidumbre. Una manera de reducir la incertidumbre es maximizando el control de los riesgos, o lo que es lo mismo incrementando la fiabilidad, esto es ampliando la esfera de los conocimientos disponibles.

De allí que el científico social que realice un estudio de las prácticas deba apelar al monitoreo de la acción y relevar:

a) la conciencia práctica (conciencia praxiológica): conciencia de las técnicas sociales, no necesariamente toma forma enunciativa y puede ser, y en general es tácitamente consciente. Giddens destaca que la conciencia práctica es una forma de conocimiento mutuo: un conocimiento compartido por todos los agentes competentes en desarrollar o en reconocer la realización apropiada de una práctica social. Desde el punto de vista analítico podría aplicarse aquí la noción de regla para indicar los conocimientos sociales tácitamente entendidos, distinguiendo con fines analíticos los aspectos semánticos y normativos.

b) la conciencia discursiva (conciencia que se expresa en el habla).

c) motivos / cognición inconsciente.

¿HABRA SIDO EL PIN PIN(3)?

En 1993, cuando comenzamos nuestra investigación: Prácticas escolares y procesos culturales en Valle Grande, estaba instalado en el discurso de los dirigentes políticos y en el deseo de las personas la voluntad de contar con una escuela secundaria, ya se habían realizado presentaciones tanto de la Comisión Municipal, como del Centro Vecinal. Una de las cuestiones que preocupaba a los vecinos - y que funcionaba como obstáculo- eran las dificultades para conformar una planta docente estable, pretendían un equipo calificado por que deseaban que la futura escuela secundaria formara a los estudiantes en términos competitivos (el punto de comparación era la escuela Normal de Libertador). Junto a ello evaluaban las desventajas del maestro externo en relación con la experiencia acumulada en la escuela primaria local.

En junio de 1994 se inauguró la Escuela(4) cuya dirección fue ejercida por un ex maestro de la escuela primaria de Valle Grande.

En ese primer año de encuentros en la zona, el maestro nos contaba: "Nunca nos habíamos quedado para la Fiesta Patronal, aprovechábamos la semana del estudiante para ir a la ciudad, hacer trámites y visitar la familia, esta vez nos quedamos. El 24 de septiembre yo he vivido una experiencia conmovedora, no se si los otros maestros la han vivido como yo. Para mí ha sido, algo muy lindo que jamás había vivido en mis ocho años de carrera docente. Y te digo, yo creo que los cambios no los pongo yo sólo como maestro, sino que los construyo con mis chicos. Cuando nosotros hemos salido bailando la danza del erque, una danza de acá, yo lo que hago es hacerme a la costumbre de acá, porque se que es la manera de encontrarme con ellos, que nos entendamos, es la única. Yo estuve y practicamos juntos, lo hicimos juntos y aprendí a bailar la danza, por la noche bailamos hasta el pin pin en el baile popular. Ves, estuve y fui gente, y su conocimiento fue mi conocimiento".

Meses más tarde nos encontramos en San Salvador y me cuenta que participó en un seminario que lo habilitaba para aspirar a ser profesor, en la Escuela de Alternancia. Un programa novedoso y experimental impulsado por Nación que comenzaba a implementarse en la provincia. Tiempo después es nombrado Director. Su nombre circulaba junto al de otros - algunos locales -, y en la elección intervienen miembros del pueblo, equipo directivo de DIGEMAS(5) y profesionales de Nación. Aquella charla - medio en broma, medio en serio - donde nos preguntamos por las razones que impulsaron a un conjunto tan variado a elegirlo director, terminó con una pregunta: ¿no habrá sido por el pin pin?

Esta pregunta simple, aparentemente trivial, en la que ponderábamos un evento sobre una cadena de actuaciones con espesor temporal, nos pone frente a una de las cuestiones centrales en la teoría social, el problema de la acción humana y su significación en el análisis de los procesos de estructuración social(6). Una manera clásica de abordar el problema es la que propone el interaccionismo simbólico (Goffman, Erving: 1979), desde allí el foco estará puesto en los procesos de interacción, donde la acción social se caracteriza por un fenómeno de carácter comunicacional, de orientación inmediatamente recíproca, subrayándose su carácter simbólico. Aquí, las relaciones sociales lejos de traducir reglas más o menos fijas en acciones, adoptan una forma en la cual las definiciones de las relaciones son propuestas y establecidas colectiva y recíprocamente; de este modo las relaciones sociales no quedan establecidas de una vez por todas, sino abiertas y sometidas al continuo reconocimiento por parte de los miembros de un agrupamiento social. Adoptar esta perspectiva analítica apoyada en los fenómenos de la inmediatez interpersonal, conduciría a focalizar el análisis en la serie de interacciones y sus significaciones expresas o tácitas; en ello encontraríamos el sentido que para los actores tuvo la postulación del maestro a la dirección. Aquí la pregunta por la actuación del maestro se responde al ponderar el significado de las acciones: quedarse en la fiesta patronal, organizar un acto con fuerte color local con los niños, incluirse en la representación, bailar con las señoras del lugar en el baile popular, haber llevado a su hija a vivir al Valle, etc. Estaríamos frente a la

representación de un sentido que él suponía deseado, esperado, ya que por lo menos satisfacía la interpretación que había desarrollado con la pretensión básica - desde este punto de vista - de encajar su actuación en la de los demás. Pero aquí surgen una serie de cuestiones, por ejemplo: las actuaciones del maestro merecieron todas la misma calificación por parte de las personas? Habría que hacer una escala ponderada que contemple las interpretaciones significativas, y aún así sólo estaríamos en condiciones de afirmar que aquella acción fue mutuamente interpretada, que la acción encajó en el programa de actuación compartido, o cosas por el estilo. En verdad, la insatisfacción que nos produce esta propuesta teórica queda firmemente expresada tanto cuando se trata de la creación de una institución donde hay que inventar reglas o apropiárselas, como cuando se trata del cambio en la posición de un actor, por ejemplo de maestro a director: resulta insuficiente señalar que los objetos o las personas carecen de significados fijos o que son el resultado de creaciones sociales, que hay una constante referencia de autoindicaciones o que el self se construye en la asunción de roles sociales.

¿Qué elementos quedan fuera de este tipo de análisis, por cierto sincrónico? Nos perderíamos varias cosas: 1) el análisis de las condiciones reales en que tiene lugar la acción, 2) las desigualdades económicas y sociales de los actores, 3) las relaciones de poder que se juegan entre los sectores locales y en las instituciones educativas, 4) la relativa autonomía de las condiciones sociales con relación a las acciones y las orientaciones de los participantes efectivos. Y por último un factor que nos lleva a abandonar definitivamente esta vía teórica es que la persona en acción dentro de esta propuesta, parece decir: nos encontramos, interactuamos, conocemos mutuamente la parte de nuestros mundos que interesa para este encuentro(7) y esta mutua interpretación, se sucede en un horizonte del universo vital, pues así se comprende la intervención de las condiciones macrosociales, con una versión de la estructura relativamente estable. De allí que la ausencia de reglas es aparente pues el límite exitoso de cualquier interacción se asegura con las reglas de significación compartidas, sin asignación compartida de significados por parte de los intérpretes no hay interacción, esto no niega como señala Blumer (Blumer, H.: 1969) que los actores tengan capacidad innovadora.

Sin embargo, a los fines de nuestra pregunta nos interesa centrarnos en el agente, teniendo como meta el análisis de los procesos de estructuración social. Quiero decir, que el objetivo no es revisar las tesis de la acción social, sino que nuestro interés apunta a explicar la intervención que tienen las personas en los procesos de producción y reproducción de las totalidades sociales, volvemos sobre este punto mas adelante.

Y nuestro maestro no sólo tiene capacidad de intérprete, tiene capacidad reflexiva y con ello la habilidad de proponer acciones que pueden alterar el curso de los acontecimientos. Nuestro amigo no es sólo un traductor activo e informado, también es un agente, una persona capaz de intervenir, tomar partido por uno u otro curso de acción, operar sobre un estado de cosas. Además cuando decide quedarse en la fiesta y montar una actuación pública ha controlado reflexivamente su conducta y ha decidido intentar cambiar su práctica. Su meta era clara, pretendía tener una vida social activa fuera del marco institucional escolar. Tal vez el cambio interesante

que introduce en su rutina de actuación es justamente la adopción de un estilo local, en el que conjuga aspectos materiales, circunstancias físicas y espaciales donde su actuación se tornó innovadora. Indudablemente su acción tuvo consecuencias: algunas previstas, otras no, pero aún no hemos explicado como llegó a ser director.

Ser maestro (poseedor de un capital cultural) le asigna una cuota de poder - diremos más correctamente un manejo de recursos- en las interacciones sociales, por lo menos en la escenografía escolar que se disuelve en el espacio social, en el cual para disputar su lugar, debe dar señales claras de por lo menos: su interés por los chicos, que su estancia no es provisoria, que esta dispuesto a cumplir con su misión docente, a comprometerse con proyectos colectivos, a escuchar antes de evaluar, etc. En trabajos anteriores (Belli, E. 1995) modelizamos una tipología de maestros rurales atendiendo sus prácticas donde quedaban claras las dificultades del "maestro externo" que desconoce la conciencia práctica y las reglas de juego local. Pasaron años hasta que nuestro maestro tomó este curso de acción, y obtuvo otros resultados, tuviese o no conciencia del cambio global que provocaría su actuación. Que haya optado por un curso de acción, que haya actuado de una manera diferente no implica la inexistencia de imposiciones sociales y materiales, de hecho la decisión de quedarse no fue exenta de la propuesta de la inspectora que sugirió una licencia, que compensara el trabajo en esa semana. Pero alteró una rutina social, y son las personas las que alteran rutinas y transforman estados de cosas preexistentes, prevean o no las consecuencias de sus acciones¹.

De aquí no se sigue que nuestro maestro es un hombre libre de toda determinación, pero sí que estaba calificado técnicamente para la realización de esta acción «sabía como hacerlo» (Garfinkel, H.: 1963)

Todas las personas cuentan con recursos para la acción, con distintos niveles de competencia que constituyen los instrumentos efectivos para intervenir en la vida social. Se podría considerar que a través de los recursos se efectivizan los aspectos semánticos y normativos de las reglas de conocimiento mutuo. A la vez en la implementación de los recursos se concretan relaciones de poder, por que se pone en juego la autonomía o el control sobre los individuos (recursos autoritativos: oportunidades vitales, situación espacio-temporal, organización y relaciones entre los seres humanos) o sobre los objetos materiales (recursos distributivos: materias primas, medios de producción, bienes producidos) (Giddens, A.: 1979: 91-94). Por ello el control de los recursos implica poder ya que es el medio efectivo con el que un agente interviene en la realidad y opera sobre personas y objetos, pero no hay mecanicismo en la medida en que la desigualdad está instalada en el manejo de recursos y en el planteo reflexivo de la acción con el que intervendrá. El punto que debemos resaltar es el que destaca la dimensión espacio temporal como marco constitutivo de la agencia, se pretende historificar recursos y reglas de conocimiento mutuo, para evitar una concepto uniformizador de la praxis social.

El maestro ejercía en los últimos grados de primaria con una propuesta pedagógica que consideraba el conocimiento disponible de los chicos como soporte para producir nuevos conocimientos, muy afectuoso, si bien era crítico de las normativas institucionales, no generó enfrentamientos de circulación pública. Poseía

experiencia gremial, una práctica política que lo acercó a uno de los sectores que disputaba la Comisión Municipal Local y que finalmente ganó. Estas características sumadas al dominio de la conciencia práctica del medio urbano y especialmente de la administración educativa le permitió ser considerado por los representantes nacionales que por lo menos desean hallar un interlocutor. Por otra parte el carácter experimental del proyecto hace que las decisiones ministeriales provinciales estén sujetas al “rendimiento”, y por lo tanto, se definan como provisorias, donde la evaluación funciona como cláusula de ajuste de las personas. La actuación del maestro conlleva decisión personal y mandato, y tuvo consecuencias no previstas; no esperaba ser director aunque lo deseaba, evaluaba que un maestro o profesor terciario nativo estaba en mejores condiciones de acceder al puesto, sin embargo en la disputa interinstitucional, jugó más su doble manejo local -públicamente expresado en la fiesta patronal- y externo -urbano- y su posición política. Con su acción también cambió la acción de los otros.

¿Cuáles eran las condiciones laborales con las que trabajaba en la primaria?

- 1) Magros salarios de cobro irregular
- 2) Distanciamiento familiar por tiempos prolongados.
- 3) Inexistencia de cursos de capacitación a distancia. Para acceder a cursos de capacitación el maestro apela a las licencias; ello produce fricciones y desencuentros con la gente por que implica suspensión de las clases si los chicos son del pueblo, o pérdida de tiempo.
- 4) Escaso o nulo conocimiento de la conciencia práctica de la población local, al menos inicialmente. lo cual ubica al docente en una situación de extrañamiento y aprendizaje; pero no es esa la manera en que los pobladores lo demandan, se espera de ellos que instruyan y disciplinen.
- 5) Baja aceptación de las innovaciones El maestro actúa en grados múltiples pero no está autorizado a modificar los programas, de ello resulta que está doblemente tironeado: la población y la institución.
- 6) Incremento de la demanda laboral: El maestro es demandado por las instituciones provinciales y nacionales como promotor o instructor - según el caso- de los cambios deseados o no por la comunidad: cuide la flora, que enseñe a preservar el ambiente, apoye las campañas de salud, promueva la colaboración, apoye obras, etc. Estas actividades no son reconocidas como trabajo, no reciben compensación salarial.
- 7) Dificultades en la conformación de un escenario privado. Si los maestros viven en la escuela les resulta muy difícil separarse de su trabajo, y por otra parte genera sospecha del uso indebido de recurso, muchos optan por alquilar para poder tener intimidad, un tiempo propio, recibir amigos o parientes, etc. Esto implica costos adicionales en el ejercicio profesional .
- 8) Simbólicamente materializa la institución. Se espera del maestro una conducta pública determinada (que vista adecuadamente, utilice un lenguaje apropiado, sea moderado, etc.), si transgrede las reglas de juego es rápida y públicamente censurado. Se espera que el maestro rural tenga una conducta emblemática: devoción a los “símbolos patrios”, respeto a los próceres, etc. y que la actúe en las fiestas con los niños que seguramente desfilaran al son de alguna marcha.

Por otra parte, la escasez de recursos ha institucionalizado, a través de los años la ficción de que el material didáctico lo provee la escuela, como las partidas para este fin son muy bajas, los maestros y directores incorporan a su trabajo la búsqueda de donaciones que permitan mínimamente funcionar.

Un fenómeno adicional del que deben dar cuenta los docentes es de los chispazos de información que en conjunto reciben: los medios, las ocasionales visitas integran consignas: las plantas reciben energía del sol, nosotros comemos sol al incorporar vegetales en la dieta, que aparecen como conocimientos ciertos pero cuya reflexión ameritaría incorporar un conjunto de conocimientos básicos que no llega a producirse, hay un flujo de información parcial. Cuando hay vocación por un conocimiento completo, la demanda recae en el docente. Pero ellos mismos padecen esta cuestión: el ejemplo más crudo que expresan para sí, es la incorporación de la psicogénesis al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo general, el día de clases incluye además de las actividades aúlicas el izamiento y arrío de la bandera, oración agradeciendo los alimentos (desayuno, almuerzo, merienda y cena).

La adhesión de los maestros a las medidas propuestas por su gremio, sobre todo la paralización de actividades es censurada por los padres, y aún cuando los maestros realicen reuniones para explicar los motivos de las medidas que eran mucho más que salariales, no modifica la actitud de los padres. Ellos no entienden la docencia como un trabajo, sino más bien como una actividad fuertemente vocacional y "su obligación", pretenden del maestro resignación frente al salario magro o las condiciones laborales poco propicias. (Belli, E.: 1995)

Las consecuencias que no previó al aceptar el cargo fue el cambio en la práctica laboral y la generación de nuevas rutinas de actuación: circulación por las casas de sus alumnos, registro e inventario de las prácticas de la vida cotidiana local, participación en la organización de la escuela con padres y políticos locales, manejo de la administración institucional, invención de nuevas prácticas pedagógicas junto a los otros docentes, trabajo con adolescentes, convivencia con sus alumnos, etc. Esta modificación sustantiva en la práctica laboral le permitió un afincamiento laboral que no tenía; encuentra nuevas misiones personales y su posición en las redes locales tiene una carga de distinción adicional: es más que el dominio de un capital cultural, o un soporte de orden simbólico.

Al incorporar nuevas rutinas de actuación también se produce una búsqueda reflexiva no exenta de disputa y una expectativa local que trasciende la misión pedagógica por que la escuela experimental funciona con una intervención muy fuerte y sistemática en la vida de las personas.

PROPIEDADES ESTRUCTURALES

Si bien, avanzamos con la noción de práctica al describir la actuación del maestro y podemos indicar efectos sobre los otros participantes del pueblo, no hemos explicado la intervención de las variables macrosociales. Ya apuntamos el interés de considerar los factores histórico-espaciales y temporales que permitirían explicar diferentes dominios en los recursos y diferentes operatorias de poder de

los agentes, y por tanto diferentes sistemas de interacción. Si aceptamos provisoriamente que las relaciones sociales, con sus desigualdades y sus injusticias pueden ser descritas como sistemas de interacción, aceptamos también que la interacción es posible por que los sujetos la actúan dinámicamente, entonces no parece ser necesaria una noción abstracta de estructura, ya que la misma se constituye en la actividad humana y a la vez aquella es el medio que permite esta constitución. De allí que nos interese relevar las propiedades estructurales operando en el sistema.

Las propiedades estructurales permiten ligar tiempo y espacio en el sistema social e inciden en la invención y sostenimiento del proyecto, en nuestro caso la creación de una escuela secundaria experimental. Cuando hablamos de propiedades estructurales nos referimos a aquellas propiedades que hacen posible y están presentes en los sistemas sociales, como un orden virtual de relaciones transformativas, lo que implica que los sistemas sociales como prácticas de reproducción social no tienen estructuras sino más bien exhiben propiedades estructurales, la estructura es a la vez instrumento y resultado de la reproducción de las prácticas. Cuándo existe la estructura? Como presencia temporoespacial solo en las instancias en que tanto las prácticas como la memoria orientan la conducta del conocimiento de los agentes. En este sentido el interés por la estructura estará francamente orientado por la praxis social en términos de los agentes reales (Giddens, A.: 1988)

¿Cuáles son las propiedades estructurales presentes?

- 1) Sistema de producción regional en proceso de ajuste económico (especialmente ingenios, aserraderos y fincas frutihortícolas), que expulsa mano de obra y a la vez limita la estrategia migratoria.
- 2) Reducción de la producción ganadera local, decrecimiento sistemático de los rindes por el tipo de manejo y las formas de comercialización ya sea a intermediarios por canje de insumos alimenticios o en las bocas de expendio.
- 3) Desigualdades sociales marcadas por: el tipo de inserción en los procesos productivos, características de los medios de producción: propiedad o posesión precaria de la tierra, poseer vehículos, características de las redes parentales biológicas y/o rituales, inserción política extradepartamental
- 4) Incremento del empleo público estacional y rotativo, como recurso para la obtención de ingresos en efectivo.
- 5) Baja conectividad.
- 6) Sistema político provincial en crisis, tanto de representatividad como de funcionamiento, que ha producido el quiebre de las redes clientelares.
- 7) Institución educativa provincial, subordinada al programa de ajuste a través de la firma del pacto federal de San Juan.

Por otra parte la incidencia de la propaganda de programas nacionales de capacitación laboral y de la oferta espuria de los medios de comunicación televisivos ha generado expectativas como recurso potencial para el desarrollo local y como estrategia migratoria individual. Hay una redefinición de la expectativa en la demanda educativa variada: Los sectores con más recursos de la zona siguen enviando a estudiar el colegio secundario en Ledesma. Los sectores medios envían a sus hijos

a la nueva escuela, aunque demandan una agenda educativa única y prefieren aún una escuela equivalente a la de la ciudad. Los sectores mas precarizados no estudian, los jóvenes venden su fuerza de trabajo a precios muy bajos.

¿Quiénes son los agentes involucrados en este proceso de invención de una escuela de alternancia y que propiedades estructurales ponen de manifiesto a través de sus prácticas?

Consideramos aquí relaciones entre diversos órdenes de colectivos que se vinculan a través de relaciones interinstitucionales:

a) Representantes locales:

Comparten conocimiento local, una misma conciencia práctica, espacio social con interacciones cara a cara (Directora de la Escuela Primaria, Comisión Municipal, vecinos) que expresan las posiciones políticas mayoritarias en la zona y que recursivamente se disputan el ejercicio del Gobierno, ambas peronistas. Este proyecto movilizó a los sectores sociales dominantes quienes debieron materializar su ayuda a la futura escuela, abandonando la declamación y efectivizando los recursos que unos y otros dicen disponer, si querían formar parte del Consejo de Administración de la Escuela. Por otra parte, el Consejo de Administración de la Escuela de Alternancia, también lo constituyen Padres de alumnos, que deben disponerse a una actuación participativa que incluye recibir a los monitores en sus casas, ceder sus tierras para prácticas agrícolas, participar en las evaluaciones, pagar una cuota por la educación o su equivalente en alimentos, etc.

b) Representantes del Ministerio de Educación de la Provincia:

Inmersos en una propuesta educativa en crisis, su subordinación a los proyectos nacionales y un aparato administrativo altamente burocratizado. Hasta ahora, las escuelas medias estaban localizadas en zonas accesibles y por tanto controlables. La escuela de Alternancia es francamente disonante con la agenda educativa, con programas a elaborar colectivamente, docentes que en su mayoría son maestros primarios y que se ubica en un escenario no conocido. Se agregan nuevos demandantes de difícil manipulación, porque manejan una rutina de actuación que cae fuera de los estándares DIGEMAS, introducen a los políticos provinciales en las disputas institucionales, intervienen sin dejar de lado sus problemas domésticos, envían notas y más notas, hacen lobby, ubican el problema de la escuela media como una cuestión política. Por ejemplo, aprovecharon la fiesta de los estudiantes para enviar la reina de Valle Grande y de ese modo ingresaron en el dominio público como institución.

c) Representantes del Ministerio de Educación de Nación:

Transpolan un programa probado en la provincia de Buenos Aires, con la meta de extenderlo. Montan una escenografía en las que son poseedores de autoridad y control, aunque crean una sensación de democracia en las decisiones y muy probablemente esa sea su intención. El montaje se organiza a través del trabajo en talleres donde diferentes técnicas participativas crean la ficción de escucha y el acoplamiento interpretativo con el otro. La conclusión que sacan los talleres suelen ser del tenor: creemos cosas parecidas, tenemos metas semejantes, apuntamos a fines comunes, nos hemos conocido más. Si aplicáramos aquellos análisis que hacen foco en la intencionalidad de agente, formularíamos sistemas de enunciados

de carácter propositivo (apuntar al desarrollo de un programa educativo, la intención de los representantes de nación de generar un programa donde los sectores locales intervengan y lo promuevan, etc.), pero si hacemos jugar en la agencia de las personas las propiedades estructurales, veremos que vienen amparados en un modelo de intervención que tiene que ver con el plan general de ajuste que aquí se expresa en la implementación de la ley federal de educación, y más globalmente a la implementación del proyecto compulsivo de modernización, de esto no necesariamente son conscientes o toma forma enunciativa.

En los talleres hay una elección del escenario de la actuación (quienes eligen lugar y duración del taller), también la escena distribuye habilidades técnicas (quien conduce el taller, quien propone los temas, quien maneja los tiempos); movimientos espaciales (quien constituye grupo con quien, quien se acopla al grupo para apoyarlo); rituales de encuentro (quien se sienta con quien a comer, con quien y como se utiliza el tiempo libre), distribución de actividades (quien prepara la comida, quien aporta los alimentos) etc. Y en verdad son todas prácticas en las que se señala a cada uno su sitio no discursivamente; y donde la visita ocupa el sitio de privilegio, de cuidado atento y controla parte de las actuaciones.

Así, espacio y temporalmente situadas propiedades estructurales, rutinas de actuación institucional y reglas forman parte de la agencia de las personas, además de la biografía personal. La consideración de estas dimensiones permite explicar las acciones individuales como partes del proceso de producción y reproducción social y relevar el efecto transformativo de las prácticas, sin caer en sobredeterminaciones del sistema, coacción de las normas o motivaciones de las personas.

NOTAS

- 1) Una versión del mismo fue publicada en colaboración con Ricardo Slavutsky, en Estudios Sociales del NOA Año 1, Nº 1, 1997, con el título “Prácticas laborales y anclajes sociales”
- 2) Danza típica de los grupos guaranícos, cuya práctica en la actualidad se realiza especialmente durante el carnaval.
- 3) La Escuela forma parte del programa Nacional que impulsa las EFA (Escuelas de Familia Agrícola) agrícola, que se propone un curriculum abierto cuyo soporte es el vínculo directo entre estudio y trabajo productivo, con participación activa de las familias y de los representantes de la sociedad local, la actuación docente en calidad de monitor cuya misión es orientar y asesorar en el proceso de aprendizaje. Evaluaciones colectivas (familia, alumnos, monitores y sectores sociales locales). Se propone una escuela cooperativa y participativa con un regimen de alternancia entre la escuela y el hogar. El alumno realiza experiencias de aprendizaje e investigación con su grupo doméstico en sus propias tierras; de este modo se propone integrar el saber y optimizar los procesos de investigación, producción y transferencia del aprendizaje.
- 4) Dirección General de Enseñanza Media, Artística y Superior.
- 5) No hacemos intervenir aquellas teorías que enfatizan el carácter compulsivo de

las normas (Parsons, T.: 1937) o aquellas que ponderan el sentido o los motivos que los actores asocian a su acción (Weber, M. 1993).

- 6) No olvidemos que para el interaccionismo simbólico hay una asociación intrínseca entre acción y comunicación.
- 7) En muchos casos las consecuencias de una acción están previstas pero también se siguen consecuencias no previstas, o no deseadas. Esas consecuencias operan socialmente y pueden ser igualmente transformativas. De allí nuestra insatisfacción por las teorías de la acción que focalizan su esfuerzo en el análisis de la intención de los actores, enfatizando los enunciados de carácter propositivo.

BIBLIOGRAFIA

BELLI, E.(1995) Un acercamiento a la problemática del maestro rural en Valle Grande. En Revista de Antropología. Nº 13.

BLUMER, H. (1969) Symbolic interactionism: perspective and method. Englewood Cliffs. N. J.: Prendice-Hall.

GARFINKEL, Harold. (1984) Studies in Ethnometodology. Cambridge, Ing. Polity Press.

GIDDENS, Anthony. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para una Teoría de la Estructuración. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

GIDDENS, Anthony. (1987) Las nuevas reglas del método sociológico. Buenos Aires. Amorrortu editores.

GIDDENS, Anthony. (1988) El Capitalismo y la moderna teoría Social. Barcelona. Editorial Labor

GIDDENS, Anthony, J.TURNER et. al.(1990) La teoría Social hoy. Madrid. Alianza Editorial.

GOFFMAN, E. (1979) Relaciones en público. Madrid. Alianza Ed.

HARRIS MARVIN. (1977) Caníbales y Reyes. Los orígenes de las culturas. Madrid. Alianza Editorial
Parsons, T. (1937) The structure of social action. New York. Free Press.

WEBER, M. (1993) Ensayos sobre metodología sociológica. Buenos Aires. Amorrortu Ed.