La escuela y la subjetividad de los collas

Mario Eduardo Mendoza

Resumen

La primitiva estrategia de reproducción de los collas –una economía definida por el trabajo en la tierra y la cría de animales para el autoconsumo– fue violentada en distintos momentos históricos por la economía de mercado a partir de una doble estrategia: la expropiación de sus tierras y la asalarización de sus miembros. En la comunidad colla de Nazareno las condiciones que permiten y facilitan la desigualdad y la exclusión del conjunto de su población de los beneficios institucionales se hallan en el mantenimiento de un mercado de trabajo que demanda mano de obra poco calificada. Esta política se ve favorecida por la ausencia del Estado en el fomento de actividades productivas y el discurso homogeneizador y expulsivo de la escuela. Estos facilitadores, funcionales al propósito de mantener la zona como productora de mano de obra barata, no solo estimulan la migración temporaria para la venta de fuerza de trabajo sino que también permiten legitimar la apropiación desigual del conocimiento hegemónico. Cuando las familias campesinas migrantes se hacen dependientes de un mercado de trabajo precario y explotador, construyen unas disposiciones hacia la escuela marcadas por la experiencia que el conocimiento hegemónico no es una necesidad. En ese momento se cierra el circuito de la desigualdad y la exclusión.

Palabras clave: exclusión social, subjetividad, globalización, cultura colla.

Schooling and the collas' subjectivity

Abstract

The collas' primitive strategy of reproduction -an economy based on land work and cattle raising to satisfy human needs - was broken into in different historical moments by the market economy by means of a dual strategy: land expropriation and hiring people's services. In the collas community of Nazareno, the conditions that allow and facilitate social inequality and exclusion of its population from the institutional benefits are connected with keeping up with the job market's demand for low qualified workers. This policy is favored by the lack of support from the state to productive activities, and by the schooling practices, which aim at homogeneity and expulsion. These facilitators, functional to the purpose of keeping the area as a producer of cheap labor force, stimulate temporal workers' migration at the time they also legitimatize an unequal appropriation of hegemonic knowledge. When the migrant farm families become dependent on a labor market, which could be described as unstable and exploiting, they see schooling as unnecessary. At that moment, the circuit of inequality and exclusion is definitely closed.

Key words: social exclusion, subjectivity, globalization, colla culture.

Introducción

[...] Había una ley, esa era la conclusión que sacabas de todo aquello. Esta ley elegía a unos cuantos, a los demás los arrojaba a la perdición. Pero, para los que se encontraban en el límite, se aunaban esfuerzos para mitigar los efectos de la ley. Para ellos, todavía existía una posibilidad, el colegio representaba esa oportunidad.

P. Hoeg, *Los Fronterizo.*, p. 50

El presente artículo forma parte de la tesis de maestría "Las estrategias de escolarización de las familias campesinas collas del Noroeste Argentino: el caso Nazareno".

Cerca del final del siglo XX, exclusión y conocimiento son conceptos muy recurrentes en el análisis de los fenómenos sociales. La presencia de estos términos está directamente vinculada a los grandes procesos de transformación que se están produciendo en el mundo. Estamos hablando de los cambios en el modo de producción, en las tecnologías de la información y la crisis de las representaciones (sobre todo la política), y de la relación de éstos con la importancia del papel del conocimiento, de la información y de la inteligencia del hombre (1).

A esta nueva sociedad de la información, tal cual se la suele denominar, le caben las mismas críticas de fondo que a la sociedad industrial, en tanto no modifica las desiguales relaciones de producción. Si bien es cierto que puede generar mejoras en las condiciones de vida de la humanidad, "el modelo social que la está homogeneizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas" (Flecha 1994: 58). Entre estas últimas, se destacan los 'excluidos del sistema'". El concepto exclusión no puede definirse ni comprenderse si se lo piensa como un problema cerrado.

> La exclusión social es claramente un fenómeno dicotómico y sólo puede comprenderse adecuadamente en relación con su opuesto: la noción de inclusión en la sociedad. Por lo mismo las variables que expresan y reflejan la existencia de un problema de exclusión social sólo se entienden por su reflejo; así la pobreza sólo se comprende con la riqueza, el empleo con el desempleo. La inclusión social significa englobar al conjunto de la población en el sistema de instituciones sociales. De aquí, exclusión social refiere a todas aquellas condiciones que permiten, facilitan o promueven que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se les niegue la posibilidad de acceder a los beneficios institucionales. (Lo Vuolo 1995: 15)

Una de las condiciones, la más importante de esta nueva sociedad, que promueve la desigualdad o la exclusión social, es la manera en que se distribuyen los saberes priorizados por las nuevas formas de vida. Flecha (1994) sostiene que los mismos son distribuidos de forma muy desigual entre los diferentes sectores de la población, según criterios como el de grupo social, género, etnia o edad. Al mismo tiempo, se descalifican los saberes de los sectores marginados, aunque sean más ricos y complejos que los priorizados. De esta forma, se da más a quienes más tienen y menos a quienes menos tienen, configurando un círculo cerrado de la desigualdad cultural.

Sectores como los campesinos indígenas que en su momento ocuparon un lugar en el sistema, como mano de obra esclavizada y más tarde explotada a partir de un miserable salario, en la actualidad pertenecen a esta nueva categoría 'los excluidos', o como los llama Castells: los 'des-afiliados', aquellos que no forman parte de la red transnacional compuesta por grupos que pueden acceder al conocimiento y a la información (Flecha 1994: 22).

> La desigual distribución de la información denuncia "la engañosa universalidad que plantean términos como 'globalización' y la pretendida 'democratización del conocimiento' que proclaman los apologistas de la sociedad de la información" (Rigal 1999: 5). No hay un único escenario, "no sólo cada sociedad tiene su propio tiempo, sino que dentro de ella conviven y se superponen tiempos diferentes" (Braudel citado en Rigal 1999: 6).

El trabajo de investigación se realizó en uno de los tantos escenarios históricamente marginados por el desarrollo del capitalismo: el territorio de los collas. Un escenario constituido por sujetos marginados e imposibilitados de acceder a ciertos bienes sociales, tales como la educación formal y la salud. Un lugar donde el aislamiento convierte a la escuela en la única institución encargada de distribuir el conocimiento oficial.

El territorio de los collas, ubicado en el noroeste de la República Argentina, es uno de los tantos nichos marginados del acceso a la producción, distribución y uso de la cultura moderna. En una encuesta realizada a fines del año 1995 por la Prelatura de Humahuaca (2), sobre 3.000 niños entre 4 y 14 años, el 22% no estaba estudiando y solo el 8% concurría al preescolar. Respecto a los mayores de 14 años, sobre 4.993 personas encuestadas, el 37,57% no completó la primaria, encontrándose comunidades con más del 50% con primaria incompleta. Para el mismo grupo de edad, 2.340 (46%) no ha alcanzado el uso y ejercicio de la lectura y escritura, siendo esta situación mucho más grave en la comunidad donde realizamos la investigación, llegando al 60%.

En el presente artículo se intenta exponer la historia de la relación entre las familias collas y la escuela.

Desarrollo

La irrupción de la escuela: los primeros significados

> La Constitución y la consecuente instauración del estado de derecho, supone no solamente la instauración de una teoría sobre la sociedad y el individuo sino también el comienzo de una tecnología reglamentada de los poderes sutiles y eficaces cuyo objeto es recalificar a los individuos como sujetos de derecho, como ciudadanos. (Varela 1979: 177)

La Revolución Francesa y la Revolución Industrial pusieron nuevas exigencias sobre el tapete de las relaciones humanas: la primera, la bandera de la igualdad política, y la segunda, la urgencia de preparar para el trabajo. No fue para nada extraño, entonces, que el Estado llegue a sentir como propio el problema de la formación de los ciudadanos. En Argentina, la fuerte presencia del Estado como agente integrador y hegemónico –que no significó la apertura del mismo a la incorporación de nuevos sectores sociales en la conducción del poder político (3)– encontró en la educación el mecanismo más idóneo para integrar y modernizar las sociedades. En este marco, el Sistema Educativo Argentino se constituyó con características fuertemente estatistas y centralizadoras (4).

La función política del Sistema Educativo, desde sus orígenes, permitió que la escuela jugara un papel preponderante en torno a la integración social: la consolidación de la identidad nacional, la generación del consenso y la construcción del propio Estado. La búsqueda de la incorporación de 'todos' a la educación fue "un instrumento a través del cual operó la integración política que implicó la adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo, ya sea de tipo cultural, religioso o étnico" (Tedesco 1995: 30).

La escuela llegaba a lugares recónditos con promesas de cambios e integración, incorporaba de esta manera en la subjetividad de las personas los valores de la modernidad. Lo hacía inclusive en los lugares denominados inviables, política y/o económicamente, allí donde no llegaban las otras instituciones.

La educación de los hijos: el paso de lo privado a lo público

La primera, y quizás la más importante, de las sensaciones (conocimientos) a transmitir por parte de las distintas instituciones modernas, sobre todo por la escuela, fue la idea de que la cultura tiene un valor dignificante. Esto significa el intento de instaurar en cada sujeto la crítica a toda situación previa a la de ser 'ilustrado' (escolarizado). De esta manera, quienes hacen 'cuerpo' la idea, consideran que 'el ser se hace humano por la cultura'. Ella dignifica y convierte, por ejemplo, a un campesino en miembro de una comunidad más universal.

En la comunidades alejadas del modernismo, para que la escuela se hiciera presente en la subjetividad de las personas, fue necesario el paso de una economía netamente campesina, cuya producción permitía asegurar los recursos suficientes para el sostenimiento del grupo doméstico, a una economía apoyada en el trabajo para terceros de, por lo menos, una parte de la fuerza de trabajo familiar.

En Nazareno, el paso del campesino al asalariado transitorio fue relevante porque generó profundos cambios en la forma de vida de las comunidades. El primero de los cambios, y quizás el más importante, fue que la gran mayoría de las familias dejó de vivir en condiciones de aislamiento, en los cerros con su tierra y sus animales, y comenzó a participar transitoriamente de nuevas formas de socialización: la escuela y el trabajo en la ciudad. La primera institución con la que por trabajo se vincularon los collas fue el ingenio San Martín del Tabacal. Si bien esta relación fue forzada, atravesar el cerco de lo local implicó, en términos de conocimientos y aprendizajes, numerosos cambios.

Del trabajo de campo se deduce que, previo a que se profundice la etapa de una economía basada en los trabajos asalariados transitorios, la escuela en estos lugares no formaba parte de las estrategias de supervivencia. Recién cuando las familias comienzan a participar de otras instancias de socialización, fuera de la comunidad y trabajando, comienza la escuela a formar parte de las estrategias de vida de algunas familias. Le comienzan a atribuir significados casi siempre ligados a las carencias sentidas en sus nuevas experiencias laborales. Por ejemplo, la escuela como el lugar donde se aprende a leer y a escribir.

> [...] Cuando mi hecho gente me dao cuenta que la escuela sirve para estudiar, para defenderme en la vida [...] para mandar una carta [...]no sé que dice una carta cuando me manda mi hijo [...] qué dice la carta, digo, como ciega así estoy [...] (Testimonio N° 8: Francisca Cussi, campesina analfabeta mayor de 40 años. Durante años trabajadora migrante. Mamá de un alumno de la cohorte de estudio)

Cuando se habla de 'hacerse gente', se hace alusión a una de las consecuencias de haber participado en otras formas de socialización: la crítica sobre el pasado. Podría decirse que la idea 'hacerse gente' para los collas tiene implícita una desvalorización de sus propias forma de vida. Hay un cuestionamiento a vivir aislados, sin comodidades, sin dinero, etcétera. De alguna manera, parafraseando a Berger y y Luckmann (1968) "la participación de otros submundos institucionales o basados sobre instituciones urbanas, generó en los campesinos contrastes con su mundo de base adquirido en la socialización primaria" (p. 175). No obstante, si bien esta crítica les posibilitó tomar conciencia de sus diferencias y sus necesidades, no necesariamente impulsó la construcción de demandas, entre ellas, la participación de la institución que en teoría promete borrar las diferencias: la escuela.

El paso de las familias del mundo de lo privado a lo público, que implicó el paso transitorio de lo rural a lo urbano, hizo posible la tarea de inculcar la idea de que la cultura hegemónica tiene un valor dignificante. Con estas condiciones, que incluye la constitución de nuevas formas de significar la

escuela, se hace posible el contrato de ceder la educación de los hijos a la esfera pública. Lentamente, la escuela se fue constituyendo bajo el beneficio de ser por mucho tiempo la única institución presente en estos lugares, en la primera institución de 'hacer gente'.

Este cambio se realizó no sin grandes desencuentros. Tal como se verá, la escuela en un principio fue resistida al punto de ser considerada una institución usurpadora de espacios y tiempos.

El primer momento de la relación: La escuela como institución usurpadora de espacios y tiempos

> [...] Mi papá decía que yo no le ayudaba y decía culpa de ellos (la escuela) andás así [...] mi tata prefería que trabaje en la hacienda [...]. (Testimonio N° 11: Hilario Martínez, campesino migrante, no terminó el 7° grado. Papá de un alumno de la cohorte de estudio)

Durante el tiempo en que la economía campesina permitía el autosustento de sus miembros, la escuela debió hacer frente a una fuerte resistencia de los collas. La familia se sustentaba en el trabajo de todos sus miembros. La tarea del padre consistía en trabajar la pequeña parcela, sembrando y cosechando, o bien trasladando la hacienda cuando esta actividad suponía grandes distancias (dos o tres días de caminata). A la madre le correspondía la tarea de tejer, cocinar y acompañar en las tareas a su pareja. A los chicos se les otorgaba, casi con exclusividad, la tarea de pastear la hacienda y/o cuidar los hermanos menores en ausencia de los adultos.

La organización familiar era la siguiente:

> · La división etárea y sexual del trabajo no era rígida, es decir que las tareas mencionadas podrían ser llevadas a cabo por cualquier integrante de la familia.
>
> · El tiempo de las tareas no se ajustaba a un tiempo cronológico sino más bien lógico, vinculado a las estaciones del año. De esta manera hay un tiempo de siembra, un tiempo de cosecha, un tiempo de trasladar la hacienda a zonas más cálidas y con mejores pasturas (invernada), y un tiempo de lluvias, momento de abandonar el hogar para llevar las ovejas a pastar en las cumbres.
>
> · Producto de su sustrato ideológico (mágico espiritual), el colla "está muy vinculado a la naturaleza, esto lo relaciona con el espacio de manera muy especial en el sentido de los límites, por ejemplo, el niño no tiene 'un' lugar donde se pueda desenvolver, más bien todos son sus lugares" (Bianchetti 1989: 34).

Con esta organización familiar, la escuela buscaba imponer la suya. Se sabe que en la organización escolar, el tiempo y el espacio se estructuran bajo un tipo de poder disciplinario (5). Es una institución examinadora y normativa, que concibe al espacio y al tiempo como divididos, seriados y segmentados. Si bien no es intención profundizar en el análisis de las concepciones enfrentadas de tiempo y espacio tanto de las familias campesinas como de la escuela moderna, se podría decir, sin temor a error, que precisamente la diferente concepción de tiempo y espacio generó los primeros desencuentros.

La escuela moderna nunca tuvo en cuenta las formas en cómo las comunidades donde se insertaba organizaban el tiempo y el espacio, demostrando de esta manera su desinterés por el tipo de organización social de las mismas, es decir "desinterés por las formas que adopta el funcionamiento del poder y del saber en cada sociedad" (Varela 1992: 7). La importancia del conocimiento de las categorías tiempo y espacio radica en que el sujeto las adopta y utiliza "como medio de orientación y de saber" (Elías citado en Varela 1992: 8).

Como consecuencia de esta incompatibilidad de organización espacio-temporal, y de la necedad de la escuela por imponer la suya, aparecieron las primeras resistencias a la escolarización de los hijos.

> [...] Mi hija va a ser ovejera, decía mi padre [...] y me mandaba a cuidar ovejas y nos sacaban de la escuela [...]. (Testimonio N° 8)

La escuela, en el mejor de los casos, era concebida como una opción, pero luego de que el niño/joven cumpliera con las tareas que como fuerza de trabajo relevante tenía y que permitía la reproducción de la unidad doméstica.

> [...] No íbamos a la escuela porque antes [...], como decía mi papá, no era obligación [...]. (Testimonio N° 9: Isabel Gimenes, campesina analfabeta mayor de 50 años. Durante años trabajadora migrante. Mamá de un alumno de la cohorte de estudio)

La escuela generaba disgustos, el siguiente relato pone de manifiesto, entre otras cosas, dos aspectos muy significativos de la relación: el desconocimiento de la escuela respecto de la cotidianeidad local y la ausencia de la escuela en las estrategias de reproducción de la familia:

> [...] Nosotros, cuando teníamos que ir a la escuela, ellos [los padres] ya se sentían molestos [...]; nosotros llevábamos deberes para hacer en la casa y ellos y ya decían "cómo no han hecho en la escuela, sino a qué van a la escuela [...], aquí yo los necesito para mandar, para ordenarlos". Mi hermana así no llevaba el deber hecho [a la escuela], nada. Ella a la noche tenía que hacer otras cosas así que [...]. (Testimonio N° 10: Francisca Tolaba, hija de campesinos. Su padre en sus últimos años de vida fue empleado del correo, puesto que le cede. Posee estudios secundarios incompletos. Mamá de un alumno de la cohorte de estudio)

El segundo momento: La escuela como posibilidad

Los padres de hoy manifiestan su diferencia respecto a lo que pensaban sus progenitores sobre la escuela o la escolarización de sus hijos. Se puede decir que aparece una nueva forma de significar la escuela, que se asocia con la idea de la educación como un campo posible y hasta necesario.

> [...] Ellos [los padres] preferían que trabaje en la hacienda [...], yo cambiado porque no se puede privar el estudio [...]. (Testimonio N° 11)

Este nuevo sentido muestra la presencia, en la subjetividad de las familias, de los conceptos modernos de 'educación' y 'cultura'. "La concepción moderna de cultura dejó para la educación dos ideas fuerza fundamentales: la cultura es algo objetivo, externo a cada ser humano, que representa lo mejor de su historia, y por eso merece la pena que siga siendo reproducida; la segunda, la de que el individuo se dignifica y se perfecciona con la apropiación de ese legado." (Gimeno Sacristán 1998: 186)

La idea de hacer entender el valor dignificante de la cultura y la legitimación de la escuela como única institución encargada de su transmisión, actúan como un mecanismo que asocia la idea de ser cultivado con la de estar escolarizado. Al respecto, Gimeno Sacristán (1998) sostiene que en la tradición moderna se produce una particular síntesis entre el concepto objetivo de cultura –realidad simbólica codificada previa al sujeto inmaduro– y el sentido subjetivo de cultura –cultivo o perfección adquirida por el sujeto– que se realiza con la escolarización.

Para las familias de Nazareno, el valor a los contenidos objetivos de la cultura hegemónica y su forma de adquisición, la escuela, comienzan a experimentarse sobre todo a partir de las migraciones y, más tarde, con la llegada del camino (1986). Estos acontecimientos les significan ante todo el 'encuentro' con un otro diferente, portador de un discurso ajeno. Este otro es el hombre urbanizado, alfabetizado e incorporado al mercado capitalista, por lo tanto cuerpo de un discurso repleto de valoraciones y actitudes (ideología) diferentes a la suya.

Según Bajtín (citado en Bubnova 1996), la impronta de la palabra ajena –el discurso ajeno– transforma nuestra propia palabra en bivocal, ambivalente y polisémica, convierte el lenguaje en zona de encuentro de valoraciones. De esta manera "el proceso de transmisión y/o asimilación de ideas

ajenas pasa necesariamente por formas del discurso ideológico y la intencionalidad particular, instancias capaces de transmitir las actitudes y valoraciones individuales y sociales" (p. 14). Para el mencionado autor, "las formas concretas del discurso representan un fenómeno ideológico que se le impone al hablante, de esta manera el discurso ajeno es "discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado pero al mismo tiempo es discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado" (p. 21).

Si bien es cierto que el que percibe el enunciado ajeno no es un ser privado de palabra, sino un hombre pleno de discursos internos, se puede decir que a partir de este 'encuentro', producto de su transitoria incorporación al mercado capitalista, aparecen en las familias campesinas necesidades que no habían sido parte de su depósito social de sentido.

Ir a la escuela para saber leer y escribir. Las exigencias a su particular inserción en el mercado capitalista

Gran parte de la comunidad bajo la condición de asalariados transitorios comienza a experimentar necesidades vinculadas a ciertos conocimientos objetivos. Si bien el trabajo en los ingenios demanda básicamente ciertas calificaciones técnicas vinculadas con destrezas manuales, no está exento de demandas del dominio de ciertas pautas cognitivas que son necesarias para desenvolverse con normalidad. Las demandas básicas, de acuerdo a su particular ingreso al mercado de trabajo capitalista como mano de obra barata y al momento histórico en que se realiza, eran: saber leer, escribir, sumar y restar.

Estas primeras necesidades creadas contribuyen de alguna manera a objetivar la escuela como la institución que prepara para el trabajo. Se establecía en la subjetividad de las familias, a partir de experiencias concretas, la idea de una relación estrecha entre las demandas del mercado y la oferta de la escuela.

> [...] La escuela sirve para que consigas un trabajo, para calzar en algún trabajo [...], si no tenés el séptimo ni adonde vas a dentrar [...] no se puede ni viajar sin saber leer [...]. (Testimonio N° 11)

Esta construcción se da en el momento en que el modelo fordista de producción, asociado a la escuela capitalista, generaba la expectativa que la escuela formaba para el trabajo. Esta nueva relación simbólica entre campesino y escuela desembocó más tarde en uno de los trabajos mejor logrados de la escuela: transformar al campesino en un asalariado.

Pero la escuela no sólo se comienza a asociar con el trabajo, también comienza a significar un sobreañadido a su condición, una forma de integrarse y diferenciarse a la vez. La categoría 'cultivado' (escolarizado) se convierte en una categoría de clasificación de los sujetos.

Para Nazareno, este aprendizaje llega básicamente a partir de dos experiencias:

· El plan Ramón Carrillo de los agentes sanitários (1882)

> [...] El plan Ramón Carrillo de los agentes sanitarios [...], este plan demandó agentes sanitarios, allí se priorizó [a] las personas que eran de la zona y que tenían título de séptimo grado [...], entraron algunos, solo los que habían podido estudiar [...]. (Testimonio N° 2: Facundo Yugra, maestro de grado nacido en Nazareno)

· La llegada de las nuevas instituciones y sus respectivos puestos de trabajo: el doctor, el enfermero, el secretario, el ordenanza, el policía, el oficial de policía, el intendente, el bibliotecario, el maestro, el director, el operador de radio, etcétera.

Estos acontecimientos, a la vez que sirvieron para construir en la subjetividad de los collas la idea universal de que la educación formaba para el trabajo, que existía una relación de correspondencia entre los títulos y los puestos, también sirvió para poner en evidencia el lugar que tiene cada sujeto dentro de la sociedad.

> [...] Si yo sabría leer y escribir no habría trabajado a pala y pico [...] hubiera sido enfermera, agente sanitario o algo [...]. (Testimonio N° 8)

Con estas formas de avanzar, la escuela marcó mucho a los jóvenes-adultos. Es vista como la institución que tiene el papel de preparar a las nuevas generaciones para realizar un trabajo muy diferente al que hacen los padres. Sin embargo, el ingreso y la permanencia en el Sistema Educativo nunca fueron sostenidos.

> [...] En los setenta y hasta ahora [...] había solo tres familias que sacaban a sus chicos a estudiar la secundaria a La Quiaca, los Yugra, los Torres y los Cruz [...]. La gente decía ellos han hecho estudiar a sus hijos y todos están bien, tienen trabajo [...], entonces todas las familias hacen el esfuerzo para que sus hijos estudien [...]. (Testimonio N°2)

Conclusión e interrogantes hacia el futuro

> [...] Cada vez tenemos menos trabajo en general, en las minas y en los ingenios, cada vez nuestros productos valen menos y cada vez necesitamos más que nuestros chicos nos ayuden con su trabajo (6).

La fuerte concentración de la riqueza, que caracteriza al modelo neoliberal de nuestro tiempo, promueve desigualdades y asimetrías que encuentra entre sus manifestaciones empíricas, y estrategia de reproducción a la vez, la distribución y la apropiación desigual del conocimiento.

El conocimiento que se globaliza está cargado de un interés técnico, es decir, un interés por el control, en tanto que preespecifica casi todo lo que el sujeto debe saber, decir y hacer. Se encarga de homogeneizar los sistemas de percepción y apreciación para insertar el consumo a la cultura y naturalizar el orden existente con sus desigualdades. Queda relegado de este conocimiento el interés critico-emancipador que permite una mirada política de la realidad, necesaria para la comprensión y la transformación de la dirección cultural dominante, que se caracteriza por "la marginación de vastos sectores de la población mundial, con un corte entre incluidos y excluidos que no se produce solamente entre regiones o países sino en el interior de cada uno de ellos, incluso en el mundo más desarrollado" (Rapoport 1996: 68).

En estas condiciones, el terreno donde los hombres se mueven, adquieren conciencia de su posición y luchan, está fuertemente delimitado, al punto que la autonomía relativa –el campo de batalla que implica la ideología– está debilitada y contenida. De esta manera, los tipos posibles de sujetos están cada vez más homogeneizados.

Para el caso de los escenarios marginados de los beneficios de la modernidad, la globalización supone una acentuación de la dependencia. Su condición de estrategia de desarrollo ideada por agentes externos con propósitos de expandir las industrias trasnacionales y los programas neoliberales, que implica "la instalación de un marco legal que favorece y garantiza la circulación sin trabas de bienes y de capitales, y propicien exitosamente el retroceso del Estado de bienestar y la privatización de los servicios públicos, impulsando el retiro del Estado en beneficio de las empresas trasnacionales" (Margulis 1996: 15), genera en la vida cotidiana de estas sociedades el avance del desempleo, la pobreza y la inestabilidad laboral. "En la fase de la globalización para los países (escenarios) dependientes, el capital extiende sus intereses productivos a todo el globo, integrándolo en un sistema internacional de acumulación y división del trabajo" (Rigal 1999: 8). La función obtenida de esta división se convierte en un elemento esencial para definir las condiciones materiales de existencia de cada país o región: los incluidos y los excluidos.

En esas condiciones, en los escenarios excluidos los sujetos se apropian del conocimiento de manera desigual, no solo por la existencia de facilitadores materiales, sino también simbólicos, tales como la naturalización de los conocimientos a distribuir como socialmente relevantes.

Las condiciones en las que se distribuye el conocimiento –que implica "qué conocimiento"–, impiden "superar las actuales desigualdades educativas y culturales que, en la sociedad de la información, desempeñan un papel cada vez más importante en la reproducción y mantenimiento del conjunto de desigualdades sociales" (Flecha 1994: 77).

En la comunidad colla de Nazareno, entre las condiciones que permiten y facilitan la desigualdad y la exclusión del conjunto de su población al acceso de los beneficios institucionales, se hallan: el mantenimiento de un mercado de trabajo que demanda mano de obra poco calificada, el retiro del Estado en el fomento de actividades productivas y el discurso homogeneizador y expulsivo de la escuela.

Estos facilitadores, funcionales al propósito de mantener la zona como productora de mano de obra barata, no solo estimulan la migración temporaria para la venta de fuerza de trabajo, sino que también permiten legitimar la apropiación desigual del conocimiento hegemónico. Cuando las familias campesinas migrantes se hacen dependientes de un mercado de trabajo precario y explotador, construyen unas disposiciones hacia la escuela marcada por la experiencia de que el conocimiento hegemónico no es una necesidad; en ese momento, se cierra el circuito de la desigualdad y la exclusión.

La primitiva estrategia de reproducción de los collas, una economía definida por el trabajo en la tierra y la cría de animales para el autoconsumo, fue violentada por la economía de mercado a partir de una doble estrategia: la expropiación de sus tierras y la asalarización de sus miembros.

El grupo social mayoritario, los campesinos migrantes, cumplen en la zona una doble función: en su tierra, de la cual no son dueños legales, son campesinos con grandes necesidades básicas insatisfechas; fuera de ella, son asalariados sin cualificación, explotados en los ingenios azucareros, en los establecimientos del Sur, en las minas, etcétera. Isla (1992) llama a esta situación 'doble estacionalidad'. Según este autor, esta condición ha convertido a la zona en productora de fuerza de trabajo, que por su pobre preparación la coloca en situación funcional al sistema capitalista debido a que la unidad campesina estaría produciendo a costo cero para el capital la principal mercancía: la fuerza de trabajo, remunerada con bajos salarios.

La llegada de los caminos y la vuelta de la democracia, junto a sus efectos obligados, la promoción de otras instituciones y la formación de un ejército de empleados públicos, generaron las condiciones para la constitución de un sector social hasta entonces desconocido: los asalariados permanentes. Este nuevo actor social, con un poder adquisitivo diferente y diferenciador, sirvió para legitimar las diferencias sociales a partir de la inoperancia lógica del Estado capitalista, que en ningún momento buscó promover la calidad de vida de los campesinos que vivían y viven de la tierra y sus animales. Por el contrario, al igual que en los últimos años con el clientelismo político que significó el plan de los "trabajos basura", el Estado alentó a los campesinos a que se retiren definitivamente de sus tareas agrarias para que, más tarde, la alternativa sea vivir explotados por el mismo Estado o vivir dependiendo de las humillantes migraciones como asalariados transitorios.

Para las familias campesinas collas, la escuela es una necesidad objetiva, aún cuando no lo sea subjetivamente. Están marginadas desde "la primera fase de globalización del capital que llevó a su incorporación forzada al mercado mundial en el siglo XVI" (Stavenhagen 1997, citado en Rigal 1999:

4) y, desde ese momento, sometidas a programas homogeneizadores "a través de la conquista y de la colonia, mediante la cristianización de la etnias, durante la formación de los Estados modernos, entre otras cosas, con la escolarización monolingüe, y hoy con la expansión de las industrias transnacionales de comunicación y de los programas económicos neoliberales" (Margulis 1996: 79).

Necesitan apropiarse del conocimiento porque les permitiría enfrentar sus necesidades básicas y las exigencias propias del proceso de globalización, les permitiría el manejo de los códigos indispensables para garantizarse la participación en todas sus posibilidades. Si bien la escuela les significa el lugar del conocimiento, de la posibilidad que permite escapar del fatalismo cotidiano que los rodea, no implica que se sientan con derecho a ella. Antes de que el discurso escolar actúe, las condiciones de subsistencia que se les procura obstaculizan la organización y el reconocimiento del conocimiento como herramienta política.

Proponer estrategias de superación de la situación hasta aquí descripta implica, en primer lugar, tener en cuenta que no se trata solo de una cuestión de diversidad cultural, estamos frente a una situación de histórica desigualdad. No estamos frente a sujetos portadores de culturas minoritarias, sino, más bien y tal como lo vimos, minorizadas, en tanto han sido diezmadas y disminuidas en su potencialidad (López 1999: 41). De esta manera, los caminos tienen que ver con decisiones políticas: por un lado, lo económico-productivo y, por el otro, lo educativo.

El primer punto requiere un acto de justicia sin el cual nada tiene sentido: la devolución de las tierras a sus verdaderos dueños. A partir de esta reparación histórica, el Estado debería fomentar actividades productivas, ya sea mediante créditos y/o proyectos de desarrollo. Esta acción evitaría, o por lo menos contendría, que la tendencia de la estrategia de los campesinos de malvender su fuerza de trabajo en el mercado urbano, termine siendo definitiva. Esta propuesta debería implicar no solo un acompañamiento e introducción de tecnología apropiada, sino también la participación genuina, con sus experiencias, de los campesinos, condición necesaria para la apropiación del trabajo.

Para el segundo punto, lo educativo, la propuesta está directamente vinculada con el punto anterior. La escuela a construir requiere la participación y la demanda de los sujetos que se beneficiarán de ella; para ello, los mismos deberían estar organizados en su territorio, no fragmentados en búsqueda de trabajo.

De estas condiciones emergerá, no sin contradicciones, la educación que requieren, seguramente articulada con los beneficios de la modernidad. Una escuela que tome la cultura, a la cual pertenecen los alumnos, como recurso de aprendizaje.

Notas

(1) Cuando se habla del conocimiento, éste debe ser entendido como el producto de una construcción personal y social, que le permite al hombre, a través de una representación de la realidad, comprenderla y explicarla. Esta construcción se desarrolla en una interacción dialéctica entre las experiencias propias y las de los demás miembros de la sociedad en un contexto social, económico y cultural determinado. El conocimiento implica relaciones de poder, refleja las formas históricas y las modalidades actuales de representar la realidad, por ello el conocimiento alcanzado en un momento dado tiene siempre el carácter de provisional. De esta manera cuando se habla de conocimiento, y sobre todo el que transmite la escuela, no se hace alusión a la intencionada asociación que se realiza con la preparación para el trabajo.

(2) La Prelatura de Humahuaca es una institución política y religiosa (de la Iglesia Católica Apostólica Romana)

con propósitos de evangelización y acción social. Actualmente trabaja sobre la casi totalidad del territorio colla. Cubre una extensión de 35.000 Km2 con una población aproximada de 71.000 habitantes. Este territorio comprende seis departamentos de Jujuy y dos de Salta, Iruya y Santa Victoria, en este último se ubica el municipio de Nazareno.

(3) Filmus, D. (1996), Braslavsky, C. (1985), Tedesco, J. (1987) caracterizan al Estado como fuertemente excluyente en lo económico y lo político, ya que no brindó el acceso masivo a la propiedad, a la participación política, y a la movilidad social ascendente.

(4) Según Oszlak (1982) en toda América Latina este protagonismo del Estado fue mayor, sobre todo por la debilidad de la sociedad civil. Había una debilidad de actores económicos y sociales que obligó al Estado en gestación a tener un peso más significativo que en Europa.

(5) M. Foucault ha demostrado que el poder disciplinario parte del principio de que es más rentable vigilar que castigar, domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos es más rentable que segregarlos o eliminarlos.

(6) Conclusiones del Seminario sobre políticas públicas para la infancia rural. Humahuaca, 1996: 122.

Fuentes

Estadística de OCLADE. Prelatura de Humahuaca. 1995/1996. Humahuaca, Jujuy.

Bibliografía

Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.* (15°reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu.

Bianchetti, C. (1989). "Antropología Omahuaca". Programa de Investigación sobre Epidemiología Psiquistrica. Buenos Aires: CONICET.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina.* FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bubnova, T. (1996). "Bajtin en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general)". En *Bajtin y sus apócrifos.* Puerto Rico: Anthropos.

Castells, M. et al. (1994). "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional". En *Nuevas perspectivas críticas en educación.* Barcelona: Paidós.

Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos.* Buenos Aires: Troquel.

Flecha, R. (1994). "Las nuevas desigualdades educativas". En *Nuevas perspectivas criticas en educación.* Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid: Morata.

Hoeg, P. (1997). *Los Fronterizos.* Barcelona: Tusquets.

Isla, A. (1992). "Dos regiones un origen: Entre el silencio y la furia". En *Sociedad y articulación en la tierras altas jujeñas. Crisis terminal de un modelo de desarrollo.* Jujuy: MLAL.

Lo Vuolo, R. et al. (1995). "Los contenidos de la propuesta del ingreso ciudadano". En *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Lopez, L. (1999). "Multilinguismo y educación en América Latina". En *Revista Latinoamericana Innovaciones Educativas, Año XI, N°31.* Argentina.

Margulis, M. (1996). "Globalización y cultura". En *Sociedad 9.* UBA. Buenos Aires.

Mouffe,Ch. (1978). *Hegemonía e ideología en Gramsci.*

Olmedo Rivero, J. et al. (1996). *Seminarios sobre políticas públicas para la infancia rural.* OCLADE. Humahauca.

Oszlak, O. (1982). *La formación del Estado Argentino.* Buenos Aires: Ed. Belgrano.

Rapoport, M. (1996). "El proceso de globalización". En *Enoikos.* Revista de la Facultad de Ciencias Económicas, Año IV, N° 11. UBA Buenos Aires.

Rigal, L. (1999). "La escuela critico democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI". En *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato.* Barcelona: Graó.

Tedesco. J. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid: Anaya.

____ et al. (1987). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Varela, J. (1979). "Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España". En *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

_____ (1992). "Categorías espacio temporales y socialización escolar del individuo al narcisismo". En *Revista de Educación, N° 298*. España.

Fecha de recepción: 23/06/2003 · Fecha de aceptación: 29/10/2003