



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Ocumicho, Michoacán. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

Sobre experiencias formativas imbricadas. Hacia la construcción de saberes socialmente productivos en ámbitos rurales

Roberto Alejandro Dacuña

Universidad Nacional de San Juan | Argentina
radacuna@yahoo.com.ar

Introducción

A través de este artículo deseo invitar a mis colegas a producir rupturas de sentido sobre ese “mundo” educativo que durante las últimas décadas se ha visto expuesto a un profundo proceso de naturalización del “pensamiento-gestión”, por el cual la institución

“escuela” ya no reconoce su razón de ser en la más equitativa distribución posible del saber, sino en las lógicas de productividad y rentabilidad que demanda el mundo industrial y mercantil. Un nuevo sentido que da la estocada final al *optimismo pedagógico*

moderno que representó, sin lugar a dudas, uno de los pilares fundamentales de toda aspiración a construir una educación universal y pública para las masas, alejándolas de la ignorancia y, consecuentemente acercándolas a los beneficios del progreso.

La dimensión sobre la que propongo hacer foco para abordar esta problemática remite específicamente a los sentidos otorgados dentro de las instancias escolarizadas a los *saberes del trabajo* y a las *experiencias formativas* (escuela, unidad doméstica, trabajo, etc.) en su conjunto.

Durante las últimas décadas se ha profundizado en la región latinoamericana y caribeña un proceso de des-imbricamiento entre las instancias de formación escolar y el resto de las experiencias formativas desplegadas dentro del espacio social (en nuestro caso particular el espacio social rural), el cual ha tenido como corolario la consecuente deslegitimación de las experiencias formativas no escolares —y de sus saberes—. Esta progresiva descalificación sobre los aprendizajes obtenidos fuera de las instancias de capacitación (en la familia o en el trabajo) desarrolladas con intermediación del Estado o por la propia empresa, obedecería al fuerte carácter instrumental y fragmentado (centrado en la capacitación o la formación de oficios) con el que han sido planteadas contemporáneamente las propuestas curriculares, en tanto cajas de competencias que amputan los sentidos de la formación, suponiendo un sujeto universal del aprendizaje, y circunscribiendo la formación a aquello que el mercado demanda.

Lecturas preliminares del proyecto de investigación

Las reflexiones y las fuentes de datos que se ponen a consideración en este trabajo se corresponden con los resultados preliminares obtenidos durante el desarrollo de la tesis de doctorado “Los saberes del trabajo en la configuración de las identidades laborales de los trabajadores agropecuarios de San Juan, República Argentina”. El estudio se propone comprender los sentidos que trabajadores y productores rurales otorgan a los saberes del trabajo y a las

identidades laborales dentro de una comunidad rural denominada Médano de Oro.

En numerosos relatos que he recogido durante mi investigación, los colegas maestros refieren al acto educativo y al espacio escolar como una instancia posibilitadora, liberadora, simbólica y culturalmente válida, desde la que es posible fomentar la igualdad y la libertad. Sin embargo, al observar sus prácticas y estrategias pedagógicas, se advierte que en muchas ocasiones estos principios sólo se expresan en un plano discursivo, ya que en la práctica escolar los principios de división social no sólo son reproducidos, sino que además son reforzados con la propia fuerza simbólica de lo escolar, desde un pretendido interés educativo universal, que no ha hecho más que “admitir” en sus currículos —durante las últimas tres décadas— “una verdadera transferencia terminológica”, que como señala Christian Lavall, preparó las reformas de inspiración neoliberal, asentándose en todo un léxico que acompaña al “pensamiento-gestión”.

Organización social y trasmisión de saberes

En un periodo de aproximadamente 80 a 100 años, en el Médano de Oro (localidad agroproductiva bajo estudio, cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XX y en la que se asientan principalmente trabajadores y pequeños productores agrícolas) se reconocen diversas experiencias formativas. En su seno han sido instituidas: la unidad doméstica de subsistencia, la unidad doméstica productora de excedentes, la cuadrilla rural, la escuela primaria, la escuela agrotécnica y la escuela polimodal. Tales experiencias han pervivido superpuestas o alternativamente con diversos matices, aun hasta la actualidad.

La unidad doméstica, núcleo desde el cual el campesinado organiza estratégicamente su reproducción, convive desde un comienzo con la escuela de formación primaria en la localidad, ya que desde 1917 funciona un establecimiento escolar en la misma.

Organizada en un principio, fundamentalmente para garantizar el autoabastecimiento, la unidad

doméstica asume un valor primordial en las estrategias reproductivas del campesinado. Como experiencia formativa, conforma un espacio condensador de relatos sobre el obrar del campo y sobre sus saberes —marcos de referencia socio-históricos comunes privilegiados para la expresión de trayectos de formación laboral compleja—, que no sólo definen al productor o trabajador rural tradicional, sino que lo distinguen como portador de una cultura hecha cuerpo.

Las familias propietarias despliegan intergeneracionalmente un conjunto de estrategias de reproducción vinculadas con la explotación de la tierra y la comercialización de los excedentes, que les garantiza una relativa autonomía dentro del espacio en estudio. Junto al desarrollo de estas prácticas por parte de las unidades domésticas propietarias, se despliega una serie de estrategias educativas tendientes a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo, y a inculcar en estos agentes, aquellas propiedades que, además de distinguirlo como propietario, refieren al valor específico que la unidad doméstica asume en este espacio en cuanto al control que ejerce sobre los medios de producción, sobre los saberes, y en general, sobre los procesos de trabajo; y, eventualmente, de todos o de parte de los mecanismos de reproducción.

Mientras tanto, las familias de campesinos no propietarias de unidades productivas, despliegan estrategias distintas a la de las propietarias, como son el arrendamiento, la mediería, o la conformación, por asociación con otras familias, de cuadrillas de trabajo. Las dos primeras poseen una dinámica productivo-familiar similar a la de los pequeños productores, mientras que la tercera se asienta en apuestas dirigidas a obtener la mayor eficacia posible de los capitales poseídos en mayor volumen, como son el capital social, el simbólico y el cultural.

En su sentido estrictamente económico, la cuadrilla rural es un modo de organización colectiva de la fuerza de trabajo rural, utilizado por productores y trabajadores con el fin de garantizar la fuerza de trabajo y el conocimiento necesarios para completar

ciertas etapas del ciclo productivo que requieren un uso intensivo de la fuerza de trabajo, como son la cosecha, la poda y actividades similares. Como estrategia reproductiva y como experiencia formativa la cuadrilla conforma un recurso fundamental para posicionar a los agentes no propietarios, ya que ocupa un lugar distintivo dentro del espacio social rural, en tanto portador exclusivo de saberes socialmente productivos. Conformando una auténtica comunidad que garantiza el compromiso mutuo, el establecimiento de una empresa común y un repertorio compartido de rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones y conceptos, elementales en los trayectos formativos de sus integrantes.

La cuadrilla se distingue de cualquier otro modo de organización colectiva de la fuerza de trabajo, debido a que —producto de su conformación basada en criterios tradicionales de asociatividad fundados en la familiaridad, la vecindad y la solidaridad—, involucra una serie de intereses y capitales simbólicos que le son propios y que le otorgan, dentro del campo, una posición distintiva. Establecida geográficamente y organizativamente, la cuadrilla conforma una trama junto a los pequeños propietarios, que instituye un vínculo de mutua dependencia y brinda a ambas partes, garantías respecto a la reproducción del trabajo y el capital. Los trayectos sociales y formativos que se inscriben en este ámbito colectivo de trabajo son estables, están cimentados a lo largo del tiempo y alcanzan, además, altos niveles de familiaridad desde los cuales se establecen acuerdos tácitos vinculados con el cuidado de los niños, el modo de incorporación al trabajo, su escolarización, etc.

En estos espacios, los saberes son adquiridos a través del contacto con otros agentes que, mediante procesos de andamiaje, le permite a los aprendices transitar por lo que se denomina “zona de desarrollo próxima”. Es decir, el obrero aprendiz, con la ayuda de otro “que sabe más” completará su trayecto formativo. El saber del campesinado se aprende en la heterogénea ligazón entre grupo doméstico y grupo de trabajo, sea en una aldea o en heredades mayores. El conocimiento del sistema de trabajo, la

epistemología, es el resultado de esta interacción donde la lógica inductiva es aprendida en la medida en que se ve hacer y se escucha para poder decir, explicar, devolver el conocimiento a lo largo de las relaciones de parentesco y de vecindad. Como menciona Raúl Iturra, lo comparado al ser letrado, la conducta reproductiva rural, es resultado de una acumulación que no se hace en los textos, sino directamente sobre las personas y los lazos que tejen.

La escuela y su inscripción durante el siglo XX en el espacio social rural

La experiencia escolar —con la creación de la escuela Domingo Faustino Sarmiento en 1918— aparece en este espacio, junto con los primeros intentos por conformar en la localidad, un centro urbano que poseyera los servicios básicos provistos por el estado provincial (policía, escuela, etc.). Hacia fines del siglo XX esta oferta se amplía con la creación de la escuela Agrotécnica Los Pioneros, que funciona a contraturno en el edificio de la escuela de nivel primario, Juana Cardoso Aberastain.

Así, la experiencia escolar de sucesivas generaciones de medaneros (obreros rurales, pequeños productores, y medieros) se inscribe en estas instituciones. En estos espacios han construido recíprocamente, no sólo sus disposiciones sino sus posiciones en el espacio social; han establecido un sistema de relaciones sociales que ha imbricado: unidad doméstica, unidad productiva y escuela, a través de lo que Susana García Salord denomina “efecto de condensación de los espacios de socialización”.

Este efecto de condensación pone de manifiesto un proceso de *apropiación* de la escuela por parte de trabajadores y productores del Médano, en al menos dos sentidos. Los agentes se apropian de los distintos capitales que circulan en la escuela —reconvirtiéndolos en su valor específicamente simbólico dentro de este espacio— con los cuales se reposicionan y distinguen. Además, reconfiguran el espacio escolar como lugar de encuentro de trayectos sociales, laborales y familiares, que tienen en común el lograr desarrollarse sobre múltiples estrategias formativas,

(la escuela, la cuadrilla, la unidad productiva), no interpeladas como contradictorias y/o excluyentes entre sí.

En este sentido, la escuela primaria y la agrotécnica, mantienen durante gran parte del siglo XX una vinculación paralela y de cooperación, y no confronta —al menos profundamente— con los discursos referidos a la labor rural y a los saberes que la conforman. La escuela por lo general asume un rol socializador, no constituyendo una instancia de definición exclusiva sobre los valores y contenidos referidos a la formación para el trabajo y a la definición del mercado.

Redefinición del espacio rural y de la escuela

Mutaciones profundas en las condiciones económicas de esta localidad agrícola provocan intensas modificaciones sociodemográficas en el área a partir de la primera mitad de la década del setenta. El marcado proceso de emigración a la ciudad por parte de los pobladores rurales en busca de nuevas oportunidades, el paulatino proceso de urbanización, y la instalación de grandes establecimientos agropecuarios, modifican la textura del tejido social tradicional. Los grandes establecimientos agroproductivos impulsan la denominada “nueva agricultura”, modificando sustancialmente los modos de producción tradicionales.

Asimismo, la posición hegemónica asumida por el paradigma nueva agricultura, que implica la reestructuración productiva y la lógica del agronegocio, produce paulatinamente un proceso de deslegitimación de sujetos, historias y saberes referidos a la agricultura tradicional, sobre los que se asentaban el sentido de las prácticas y los procesos de constitución de los sujetos. Es un proceso de aculturación del trabajo en donde las creencias, los saberes y las costumbres originarias, son absorbidas y reemplazadas por nuevos esquemas culturales. En este espacio rural redefinido, donde entran en juego con mucho más fuerza lo urbano, lo comercial y lo industrial, y donde la escuela rural naturaliza en su currículum



Fotografía: Mariana Yampolsky. St./sf. Huejotzaco, Puebla. © Fundación Cultural Mariana Yampolsky, A.C., México.

(en el prescripto y en el oculto), al mercado y a lo global, se profundiza el proceso social de desarticulación del tejido tradicional y de deslegitimación de auténticas experiencias formativas como son la unidad doméstica y la cuadrilla rural.

Las escuelas de la zona experimentan, junto a otras instituciones, una verdadera “transferencia terminológica”, desde la que se legitiman muchos de los procesos propios de la lógica neoliberal. Como menciona Lavall, se conmina a reducir la acción educativa al léxico que acompaña al “pensamiento-gestión”.

Estos discursos permiten colocar simbólicamente a la escuela bajo la jurisdicción de una lógica empresarial extraña a su antigua referencia cultural y política, al tiempo que la someten a la presión de las lógicas sociales y económicas que hasta entonces le eran extrañas, al incorporar en sus currículos la lógica de las “competencias”.

El sentido que se imprime a las “competencias”, tanto en la empresa como en la escuela, está relacionado directamente con las nuevas propuestas de “gestión de los recursos humanos”. La competencia,

como señala Lavall, es una “característica individual”, una cualidad personal reconocida en un momento dado, que no es sujeto de ningún derecho, no vincula al trabajador con ningún grupo, con ninguna historia colectiva, sino que tiende más bien a su aislamiento y a la desintegración de su itinerario profesional. Desde este lugar, el agente social sólo deberá asistir como simple espectador a las venturas y desventuras del mercado, mismas que determinarán su destino.

Es así como el imbricado tejido que conformó durante gran parte del siglo XX el campo educativo dentro de la localidad (unidad doméstica, cuadrilla rural, etc.) se ve profundamente alterado.

Las nuevas perspectivas educativas que tienden a conformar el campo educativo al concederle mayor prioridad a las cualidades inmediatamente útiles de la personalidad empleable que a los conocimientos realmente apropiados, pero que no serían necesaria ni inmediatamente útiles desde un punto de vista económico, conllevan en su seno un grave riesgo de desintelectualización y de deformación de los procesos de aprendizaje (Lavall, 1995: 10).

Recomendaciones para la acción

La problemática planteada en este trabajo no pretende significar una generalización con pretensiones explicativas sobre la compleja realidad educativa de nuestra región; simplemente desea invitar a nuestros maestros a deshacerse momentáneamente de los preceptos escolares y de esa gran cantidad de deberes institucionales vinculados con la presentación en tiempo y forma de programas de estudio, planes de estudio, proyecto del área disciplinar, proyecto áulico, etc., y de todo otro arsenal de actividades burocráticas, para reflexionar sobre la labor propiamente educativa, que implica reconocer que:

- Las políticas educativas son instrumentos eminentemente ideológicos que, bajo el halo de preceptos técnico-pedagógicos, encubren, no de

manera desinteresada, un modo de definir al sujeto pedagógico, la práctica educativa, y el mundo social sobre la que se inscribe (por ello será preciso indagar sobre los actores sociales involucrados en su diseño y proceso de legitimación).

- No puede pensarse en alcanzar una auténtica experiencia educativa liberadora sólo a partir de un simple acto de buena voluntad y obediencia a las “propuestas” diseñadas desde los escritorios ministeriales. Una práctica liberadora debe implicar —de parte del maestro— una actitud eminentemente política y de continua *vigilancia* (*y ruptura en muchos casos*) sobre el propio quehacer, y el hacer institucional (para ello será fructífero, entre otras cosas, indagar sobre las corrientes teóricas en las que se inscriben quienes tienen a su cargo el diseño de los lineamientos educativos, y las perspectivas pedagógico-políticas de aquellos autores y editoriales que dominan los circuitos de producción bibliográfica, por ejemplo.)
- La comprensión de la experiencia educativa no puede circunscribirse al aula o a la escuela. Como señala Jean Lave, es preciso extender el estudio del aprendizaje más allá del contexto estructurante de la pedagogía, incluyendo en el análisis la estructura del mundo social, tomando en consideración, de una manera central, la naturaleza conflictiva de la práctica social, superando con ello las miradas que otorgan un carácter pasivo al aprendizaje, que sólo lo entienden como un acto de internalización.

Lecturas sugeridas

LAVALL, CHRISTIAN (1995), “La nueva lengua de la escuela: la educación debe ser considerada como un servicio prestado al mundo económico”, Informe de la European Round Table.

ANTELO, ESTANISLAO Y ANA L. ABRAMOWSKI (2000), *El renegar de la escuela*, Rosario, Homo Sapiens.