

ENTRE COMUNIDAD Y ESCUELA: UN ESTUDIO DE CASO EN LOS VALLES ANDINOS DE ALTURA*

Ana de Anquin**

A la memoria de Don Santos Díaz

Resumen

En este trabajo se presentan fragmentos de la historia de la relación entre una comunidad y su escuela en los valles andinos de altura, al norte de Salta, Argentina. El trabajo pretende aportar al conocimiento de las relaciones entre escuelas y pobladores, desde una mirada socioantropológica que se interesa por el cotidiano vivir de pobladores y docentes. Desde este enfoque, la investigadora ha tratado de reconstruir y producir conocimiento con los propios protagonistas de las prácticas que trata de comprender. En este sentido, se han tenido en cuenta tanto los hechos como las percepciones y significación que les atribuyen los protagonistas. Las prácticas escolares, en cuanto prácticas sociales, entretienen distintas motivaciones políticas y necesidades de sus grupos: docentes, alumnos, padres y otros. La escuela surgió y se mantuvo sostenida por los pobladores, pese a la falta de continuidad y a los cambios de rumbo en el apoyo del Estado.

Abstract

This work presents fragments of the history of the relation between a community and its school in the high Andean Valleys in the north of Salta, Argentina. This paper intends to communicate knowledge of the relationships between school and inhabitants, from a socio-anthropological perspective interested in the teachers' and inhabitants' daily lives. From this perspective the researcher has tried to reconstruct and generate knowledge with the real protagonists of the practices that she tries to study. The facts as well as the perceptions and meanings their protagonists attribute to them have been taken into account. School practices, as social practices, intertwine different political motivations and needs of the groups: teachers, pupils, parents, and so on. School originated and kept on supported by inhabitants, in spite of the changes and lack of support from the State.

Introducción

En este trabajo presentamos algunos aspectos de la historia y la vida cotidiana entre una comunidad y su escuela en los valles andinos de altura, al norte de Salta, Argentina. El relato pretende aportar al conocimiento situado de las relaciones históricas

* Pertenece al Proyecto Nº 900 del CIUNSA: "Educación y estrategias de sobrevivencia de adolescentes, jóvenes. Estudio de casos en los márgenes".

** UNSa - CIUNSA.

que entretejen agentes escolares y pobladores, desde una mirada etnográfica que no presupone cómo deben ser, sino que da cuenta de las manifestaciones locales en el transcurso del tiempo.

Dentro de las problemáticas que investigamos, en esta comunicación el objeto de estudio se ha circunscrito a la re-construcción crítica de la noción “escuela-comunidad”, para lo cual tomamos como base las investigaciones realizadas por Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y su equipo, en el Cinvestav¹ de México.

Como enunciamos en el párrafo inicial, no tratamos de observar el cumplimiento de una relación idealizada (deber ser), ni tampoco evaluar cómo escuela y comunidad se alejan o acercan a una norma a la que deberían ajustarse. Como bien aclara Ruth Mercado (1986: 53), “la relación de hecho existe en tanto la escuela se ha constituido como parte orgánica del proceso histórico particular de cada lugar”.

En el intento por describir la compleja red de relaciones que constituyen tanto a la escuela como a su contexto social, ocurre la necesaria ruptura con el saber escolar que ha formado parte de nuestra socialización, y tempranamente internalizado; en otras palabras, como las prácticas educativas son parte de un saber práctico que las pre-conoce, ese conocimiento “ya sabido” puede ocultarnos otros, como la posibilidad de desentrañar las múltiples relaciones sociales que se entrecruzan dentro y fuera de la escuela.

El lenguaje común suele hacernos creer que detentamos significados inequívocos, pero por el contrario, las mismas palabras pueden abrir diferentes sentidos; así, ante términos como el de comunidad suelen suscitarse dificultades, quizás por el abuso con que han sido utilizados atendiendo más a un ideal, como aquello de “la comunidad educativa”. En este trabajo aludimos a un significado concreto de comunidad, mediante el cual nos referimos a pequeñas poblaciones de raíces pre-colombinas, dispersas en valles a más de 2.500 metros sobre el nivel del mar, entre los altos macizos de la Cordillera Oriental que separa la Puna del Chaco. La comunidad en la que se centra esta presentación, está a más de 2 horas de caminata desde la cabecera municipal, Iruya, en el Departamento del mismo nombre en la provincia de Salta, al noroeste de la República Argentina.

Las formas metodológicas para acceder al conocimiento fueron variadas: observación, entrevista y análisis de fuentes documentales. El trabajo de campo supuso la convivencia intensa en los hogares y en la escuela de la localidad de Abra. La observación contó con la participación de los observados en la mayoría de las situaciones. Las entrevistas tomaron dos formas principales: relatos de “fragmentos de historia de vida” (Saltalamacchia, 1992), donde la narración fluía espontáneamente y entrevistas semiestructuradas con maestros, alumnos y pobladores.

Documentos escolares como el cuaderno histórico, registros, anecdóticos y fotografías, fueron contrastados con cartas y escritos familiares, y ayudaron a la sistematización de la historia oral. También se indagaron otras fuentes como las estadísticas del Ministerio de Educación, de la Ronda de Agentes Sanitarios² y de OCLADE³ y documentos del anterior Consejo General de Educación.

¹ Cinvestav: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. Departamento de Investigaciones Educativas del IPN, México.

² La ronda de agentes sanitarios reúne información anual sobre los hogares de una zona, que por sus características de aislamiento e inaccesibilidad, solamente es bien conocida por estos agentes que colaboran con el Hospital en la prevención y tratamiento de la salud. Los datos recogidos se vuelcan en estadísticas que el Ministerio de Salud Pública en Salta Capital, organiza.

³ OCLADE es la sigla de una fundación de la Iglesia Católica que trabaja hace más de 18 años en la zona, la Organización Claretiana para el Desarrollo de la Prelatura de Humahuaca.

Como parte de un programa de investigación más amplio y en proceso, en este escrito no presentamos conclusiones sino reflexiones finales, para compartir sobre todo con los distintos agentes del Sistema Educativo.

En la comunidad

Abra⁴ es uno de los pequeños valles andinos de altura, de la Cordillera Oriental que formaron parte del imperio incaico (Inti-Suyo). La conquista española después sometió a sus pobladores en encomiendas, en lo que fue el extenso dominio del Marqués de Tojo. La independencia de España no introdujo grandes cambios en la región, los descendientes del Marqués subdividieron la tierra en grandes latifundios y arrendaron las parcelas a sus pobladores originarios, a cambio de su trabajo y parte de sus cosechas y rebaños.

En la medida que se interrumpen las comunicaciones con el Alto Perú y se desplazan los intereses económicos a la pampa húmeda, la región va quedando al margen del desarrollo y se acentúa el rasgo de aislamiento de su geografía (Reboratti, C., 1974). Al independizarse Bolivia, se pierden las provincias de Charcas y Tarija y la zona se convierte en parte de la frontera noroeste de Argentina. Hasta la actualidad, la integración de la región a la administración de Salta es frágil, ya que son más fluidas las relaciones con Jujuy y la frontera boliviana.

En estos pequeños valles aislados se conservaron prácticas culturales, agrícolas y pastoriles ancestrales, basadas fundamentalmente en el culto a la madre tierra, y en los cultivos de la papa y del maíz. Posteriormente se agregaron otros cultivos y los rebaños de ovejas y cabras reemplazaron a los camélidos, y en menor escala, el ganado vacuno. En algún momento de esta historia se perdió la lengua quechua, y aunque subsistieron vocablos y formas propias de ese hablar, incorporaron el castellano. El vestido, el calzado y los utensilios domésticos eran fabricados por las familias, que también elaboraban sus alimentos. A principios del siglo XX fue a vivir al paraje un extranjero del norte de Europa quien instaló y mantuvo durante mucho tiempo una piedra de molino hidráulico, con la que se elaboraba harina de maíz, arveja y otros granos.

Esta economía de subsistencia fue interrumpida por la industria azucarera que obligó a ir a trabajar a la cosecha y a la molienda de la caña a los hombres y a sus familias. En 1920 los Ingenios arrendaron estas tierras para forzar a los pobladores hasta con la fuerza pública, y luego, a nivel nacional la legislación amparó este abuso (Forni, F., 1976. Olmedo Rivero, J. 1990). Consecuencia de estas migraciones estacionales forzadas fueron el abandono de los cultivos y el deterioro de la economía de subsistencia, también se introdujeron el salario y el consumo de bienes industriales que modificaron relaciones y costumbres al interior de las familias y las poblaciones.

A partir de los años 60, la crisis del azúcar y la tecnologización de la industria no requieren ya de tantos trabajadores, por lo que los pobladores de toda la zona, devenidos en asalariados estacionales (trabajadores golondrinas) quedaron sin trabajo y comenzaron a migrar a las cosechas de tabaco y frutales, o a otras provincias del sur del país.

Abra forma parte de una finca muy grande que abarca otras poblaciones, desde Iruya hasta San Juan. Los/as pobladores reivindicaron sus derechos a la tierra, hasta conseguir la expropiación en 1996, la propiedad no fue subdividida y la administra un Centro Cívico. Viven en el poblado más de 340 personas, de los cuales la mitad son niños/as, hasta los quince años. La mayoría de los jóvenes entre los 15 y 20 años se van, por lo que la proporción de adultos es menor. Salir, irse es un proceso “naturalizado”, los que se van, vuelven en los primeros tiempos, y en tanto el dinero les alcance, de visita, a festejar con su pueblo, luego “la ciudad les va haciendo olvidar el pago”.

⁴ Todos los nombres propios de la comunidad y sus pobladores han sido cambiados.

Cada grupo familiar cuenta con un predio cultivable, una parte con riego y otra parte al seco, también disponen de territorios delimitados para el pastoreo de altura, en verano. Las actividades cambian notablemente según las estaciones, siendo los meses de octubre a diciembre y de marzo a mayo, los de más intensa actividad agrícola porque es tiempo de preparar la tierra y sembrar, y de cosechar después. Muchas de estas tareas las realizan los/as niños/as que descuidan entonces sus obligaciones escolares, ante la molestia de sus maestros/as.

Entre los pobladores de Abra y también de toda la finca, hay muchos lazos de parentesco, y como el matrimonio entre primos no está bien visto, los/as jóvenes tienen que buscar fuera del poblado sus parejas. Al formarse una pareja, hay un periodo de gracia, llamado *servinacuy*, donde conviven sin casarse; si transcurrido ese tiempo - variable- no quieren continuar unidos pueden separarse sin conflictos. Si la pareja se establece recibe una parte de la tierra familiar para hacer su vivienda y tener sus propios cultivos.

Las viviendas son de adobe y constan de dos o tres habitaciones, en los últimos años se introdujeron mejoras: ladrillos, techo de zinc y piso de cemento. No disponen de agua corriente ni baños, en la mayoría de los hogares se cocina con leña, y tienen el beneficio reciente de tres horas de luz eléctrica, si funciona el viejo grupo electrógeno que recibieron del pueblo de Iruya. De allí que en cada hogar la actividad cotidiana sea intensa, porque cada necesidad diaria cuesta esfuerzo y hay que lidiar por ella. Las familias son numerosas, no menos de cinco miembros que se distribuyen entre todas las tareas, de acuerdo al sexo y a la edad.

La mujer es la encargada del hogar, de los rebaños, de hilar y colabora en todas las labores agrícolas; el trabajo más pesado en la tierra, tejer y salir en busca de dinero parecen ser tareas masculinas, pero cuando los varones migran, sobre la mujer recaen todas las responsabilidades. Las mujeres suelen ser maltratarlas y hasta lastimadas durante las borracheras, pero las cosas van cambiando: “-Así pasa ahora, las mujeres no son tan sumisas, la nueva juventud a capa y espada se defiende, no es como antes, antes se dejaban *ramiar*⁵, pegar, del pelo mi acuerdo sabía ver cuando era chica, todas las mujeres ojos verdes andaban, ahora no!, macana ya no pasa eso, ahora ya no”.

Las fiestas son muy importantes, marcan el tiempo de las actividades de la comunidad como las lluvias marcan el trabajo en el sembradío, cambian el ritmo de las coplas y los temas del canto. Los preparativos para las fiestas comienzan mucho tiempo antes, la más importante es el carnaval, pero hay otras: la pascua, el patrono del pueblo, la madre tierra, el día de las ánimas y los festivales de la escuela. También son motivo de festejo los nacimientos, los bautismos y otros momentos importantes en el crecimiento.

El credo de los habitantes se reparte entre las Iglesias Católica y Evangélica, las que sólo para ocasiones especiales disponen de sacerdotes o pastores, respectivamente. Don Viviano es el responsable de la comunidad evangélica, siendo también ordenanza en la escuela. En cambio, el Presidente de la Asociación Cooperadora, es don Santos, responsable de la comunidad católica, existiendo entre ambos y sus feligresías, una moderada competencia.

Tener hijos en la escuela es un hecho de importancia para la vida familiar, ya que se convierte en un organizador de los horarios y tareas. Además los/as niños/as deben asearse y cuidar su ropa, realizar los deberes y acomodar sus útiles en un reducido espacio, con poco mobiliario, sin luz ni agua corriente. Las familias resolverán de modos diferentes las

⁵ *Ramiar* o *ramear*, práctica en desuso de iniciación sexual para las niñas, donde cualquier hombre podía abusar de ellas en su primera fiesta como mujeres.

necesidades escolares de sus hijos/as, al igual que no todos/as los/as hijos/as se interesarán de la misma manera por los contenidos de la enseñanza. Algunos/as niños/as asumirán más sus responsabilidades familiares y contribuirán con mayor esfuerzo al bienestar del hogar, restando - por ejemplo - su presencia en la escuela.

En la escuela

Como muchas de las localidades de la puna y los valles andinos de altura, sus habitantes reconocen a su poblado a partir de contar con escuela y con templos. Ambas instituciones, la educativa y las religiosas son parte del espacio y del tiempo que los/as pobladores reconocen como propios. Tanto el templo como la escuela son lugares públicos, allí se convocan a las reuniones para tratar distintos problemas, como el riego o el transporte, y donde se realizan también festivales y ferias. Las campanas son poderosos marcadores de días y horas, solamente los sábados y domingos suenan las de los templos evangélico y católico respectivamente, y durante la semana es la escuela la que llama a la mañana y a la tarde a los/as niños/as.

En Abra, desde fines del siglo XIX, la educación fue una inquietud de los pobladores que procuraron aprender a leer y escribir y enseñaron a sus hijos. Don Fanor Sanchez, un vecino, creó una sala de enseñar en su casa, donde podían aprender a leer y escribir todos los niños y niñas del pueblo. Por su gestión y la de otros vecinos, el Consejo de Educación designa un cargo de maestro para la localidad de Abra, en 1906.

El primer maestro fue oriundo de Cachi, en los Valles Calchaquíes, y llegó a la localidad en mayo de 1907, después de cabalgar tres días desde la ciudad de Salta. Don Samuel Montelluvia llegó para quedarse, formó familia, tuvo descendencia y fundó más escuelas en localidades cercanas.

El 10 de junio de 1909 la sala de enseñar es oficializada como Escuela Nacional N° 35, con un único cargo de maestro y director. El inmueble para que funcione la escuela fue cedido por los pobladores, pero con el correr del tiempo y ante la falta de cuidados la propiedad se fue deteriorando hasta que en 1920 se derrumba. Se alquila, entonces la casa a Don Fanor Sanchez, donde funcionaba la primera sala de enseñar, mientras tanto se firma un contrato, por el cual se cede gratuitamente, otro inmueble por parte de la comunidad al Consejo. Dicho edificio, donde actualmente funciona la escuela, fue reconstruido recién en 1960, con ladrillos y chapas de zinc que envió el Consejo Nacional de Educación, pero la mano de obra y demás materiales fueron siempre generosamente aportados por los pobladores.

En este periodo fundacional, hasta 1926, los/as maestros/as se instalan con sus familias en la comunidad. El primer maestro y las maestras Barrionuevo que le suceden, se dedican a enseñar el castellano (las actas consignan que los pobladores hablan el quechua), a leer y a escribir, la religión católica y labores prácticas.

Luego se interrumpe la continuidad en el servicio escolar, hay etapas sin maestro y periodos que, aunque está nombrado un docente, éste no se hace cargo, los pobladores afirman que había sólo dos o tres meses de clases por año.

Cuando el inspector José Mendoza llega a la escuela, el 5 de noviembre de 1942, describe su viaje como una aventura por 45 km de accidentados caminos de herradura desde Iturbe (Jujuy), a donde llegó por tren. El inspector comenta la benignidad del clima y la amabilidad de la gente en este lugar, a los que considera indígenas que forman una gran familia (por sus lazos de parentesco). En ese momento se registran 22 alumnos en la escuela.

En 1945 se crea otra sección sobre 64 alumnos y en 1952, un nuevo cargo sobre 87 inscriptos, pero de mayo a octubre los/as alumnos/as disminuían porque acompañaban a

sus padres al ingenio. Las familias no querían separarse y, además, los/as niños/as ayudaban a ganar más jornales. Pero cuando volvían, en noviembre, también finalizaba el calendario escolar, lo que puede relacionarse con el analfabetismo funcional que predomina en la población adulta.

Don Roberto Pellegrino, el director en 1964, consigue inaugurar un albergue, para alojar a los alumnos cuando sus padres se van a la zafra, y también para los niños de rodeos cercanos que carecen de escuela, pero la iniciativa no prosperó, ya que se crean otras escuelas en rodeos cercanos y se termina el trabajo en el Ingenio.

Desde comienzos de los setenta, se impone como responsabilidad de la escuela, el dar de comer a los/as niños/as, con lo que la tarea docente se complica: desde conseguir el dinero y las mercaderías, acarrerar agua y leña, dónde y cómo preparar y servir la comida, etc. También se agrega una mayor burocratización de la administración escolar y exigencias de perfeccionamiento que fueron restando tiempo e importancia a las actividades áulicas.

La transferencia de las instituciones educativas a jurisdicción provincial no tuvo consecuencias tan favorables en las prácticas pedagógicas, ya que dejaron de llegar las clásicas cajas de útiles y otras ayudas que la nación enviaba. Las dos aulas, sin baño se van deteriorando cada vez más, no disponían de bancos para los/as niños/as, ni de armarios, ni de biblioteca, ni recursos didácticos, útiles, ni presupuesto para mantener el edificio. Recién a partir de 1980 se instala agua corriente y se construyen los baños para los/as alumnos/as.

En sus orígenes la escuela funcionaba sin grados con un solo docente, sus objetivos eran alfabetizar, catequizar, y contagiar del espíritu nacional a estos olvidados ciudadanos de la incipiente nación. Esta primera etapa contrasta con la siguiente, ya que en un lapso de 46 años por Abra pasaron 24 directores, con ausencias prolongadas durante las cuales la escuela permaneció cerrada. Al aumentar la demanda cuanti y cualitativamente, se van agregando objetivos y secciones de grado.

Mientras las iglesias no tienen agentes especializados, pues no hay ni sacerdote ni pastor que permanezcan en el caserío, el establecimiento educativo, en cambio, cobra vida por los/as maestros/as que, en su mayoría, proceden de la ciudad pero viven allí durante meses. El establecimiento escolar fue progresando como los templos y como muchas de las casas, cambiando techo de paja por chapas, cementando el piso y colocando vidrios en las aberturas. Dependiendo quienes fueron sus docentes, fue posible una estrecha colaboración de la gente y el emprendimiento de mejoras para la escuela.

Una de las personas imprescindibles en la escuela es Faviana, nieta del primer maestro designado, Samuel Montelluvias. Faviana ocupa el cargo de ordenanza de la escuela, por el que se ocupa no solo de la comida de más de 80 niños/as y de la higiene del establecimiento, sino que también cuida y atiende a los/as maestros/as y alumnos/as. Ella también fue alumna en Abra, pero no terminó la escuela porque la mandaron a Buenos Aires con unos patrones con los que vivió cinco años, y no hubiera vuelto sino porque su mamá estaba enferma y la necesitaba.

Faviana consiguió el cargo de ordenanza después de cocinar y de trabajar casi gratis mucho tiempo, con lo poco que le podía pagar la Asociación Cooperadora⁶. Como muchos en la comunidad, se casó con alguien que conoció en el ingenio y después de veinte años lo abandonó porque la maltrataba. Cuando dejó su casa, sus hijos ya eran grandes y ella se volvió al pago con su pequeña hija, Sonia, quien terminó la escuela en Abra y después se fue a estudiar para maestra en Salta.

⁶ Como en las grandes escuelas, también las pequeñas como la de Abra, cuentan con una comisión de padres reunidos como Asociación Cooperadora. Como la comunidad no puede aportar dinero colabora con trabajos o materiales y, para conseguir dinero, organizan festivales y rifas.

A los niños y niñas de Abra parece gustarles la escuela, sus expresiones son alegres cuando bajan del cerro o suben la loma desde la playa del río, los que viven más lejos caminan una hora. El patio escolar es lugar de encuentros, cancha de fútbol y de muchos juegos, los que interrumpe la campana, el formar fila, izar la bandera, rezar, saludar e ingresar al aula. Los niños y niñas son parientes entre sí, también de los ordenanzas y hasta de la nueva maestra que es oriunda de Abra.

En los últimos años, el aumento de la matrícula y las características de la organización escolar determinan el funcionamiento de 4 secciones de plurigrado o grados múltiples, los que corresponden a los 4 cargos docentes que trabajan en doble turno en las dos únicas aulas que todavía dispone el establecimiento. Con la aplicación de la nueva estructura educativa por Resolución del Ministerio de Educación de la provincia, la escuela debe recibir alumnos desde los 4 años y sin límite de edad, para que puedan completar el tercer ciclo de la Educación General Básica.

Entre la comunidad y la escuela

Las prácticas escolares, en cuanto prácticas sociales, entretujan distintas motivaciones políticas y necesidades sectoriales de sus grupos: docentes, alumnos, padres y otros. La escuela surgió y se mantuvo sostenida por los pobladores, pese a la falta de continuidad y a los cambios de rumbo en el apoyo del Estado. Centro de relaciones sociales, económicas y políticas, la escuela, es escenario o argumento de batallas y de alianzas entre docentes, alumnos y miembros de la comunidad, donde todos y cada uno tratará de ser favorecido.

La escuela interesa a la comunidad por muchas razones, más allá de las acreditaciones, suministra alimentos, ropa, remedios y moviliza las precarias economías, es decir, satisface necesidades básicas inmediatas y mediatas, propiamente educativas. Los intereses de la escuela y de la comunidad confluyen en cuestiones objetivas, como ser los festivales, la radio, la energía solar, los viajes de los/as niños/as, la ropa o los útiles, el arreglo de la cisterna, un edificio escolar nuevo, etc.

Los docentes, al ayudar a sostener la escuela, defienden su fuente de trabajo, pero aprovechan cualquier oportunidad para marcharse a la ciudad. Los padres denuncian la ausencia de los maestros y/o el cierre de la escuela, porque la escuela cerrada o sin funcionamiento pleno ensombrece a la comunidad que, como ya se afirmó, satisface una serie de necesidades y hasta regula una buena parte del tiempo.

Pero cuando encierra a los/as niños/as en el aula por muchas horas y en épocas de siembra o cosecha, conspira contra la auto subsistencia familiar, donde todos son co-responsables de alguna tarea. La situación del trabajo infantil se agrava por la migración de sus jóvenes, muchos de los cuales no regresan; la falta de brazos ocasiona una mayor necesidad de contar con la ayuda de los niños en edad escolar, los que colaboran en tareas hogareñas, agrícolas o pastoriles.

Intentando una periodización de la historia entre comunidad y escuela, distinguimos:

1. Antes de la escuela

En los borrosos orígenes, a fines del siglo XIX, los pobladores de Abra demandaron a las autoridades una escuela. Hasta que se hizo efectiva la creación, porque antes “no se conocían escuelas”, enseñaban a leer, escribir y a calcular los pocos vecinos que contaban con estos saberes. En las familias, los niños y las niñas eran preparados desde pequeños para el trabajo campesino y la fabricación de artesanías, con lo cual subsistían.

2. La primera escuela

A comienzos del siglo XX llega la escuela y con ella, los cambios económicos y sociales. Los primeros maestros son recordados como los mejores, aunque también se recuerda el mal trato, propio de los adultos con respecto a los/as niños/as, de los hombres para con las mujeres, de los capataces con los peones. Los vecinos dicen que antes enseñaban más y mejor pero muchos no pudieron aprovechar esta primera escuela, ya eran grandes y comienzan a emigrar a la zafra.

3. Progresos y rupturas

A partir de que el ingenio arrienda las tierras, las familias deben pagar por los predios que ocupan o ir a trabajar a la zafra. Es la época de las migraciones estacionales intensas, entre las décadas del 30 al 70, de mayo a octubre, los/as niños se trasladaban con sus familias, se abandonaban sembradíos y rebaños. La comunidad de Abra dona el inmueble para la escuela y lo reconstruye, pero la prestación es irregular, no hay continuidad en el servicio educativo: “no llegaban maestros” o “estaban un tiempo y se iban”.

4. La escuela con comedor

Después del 70, la escuela se mantiene abierta, con maestros “buenos, pero que no enseñan tanto” quizás por la atención del comedor y otras tareas asistenciales, como parte de políticas compensatorias. Además la administración escolar se burocratiza y se exige mayor perfeccionamiento a los/as docentes. Mientras tanto la comunidad busca nuevas formas de subsistencia, las familias tienden a reestablecer sus prácticas agrícolas, pastoriles y artesanales. Los hombres y mujeres jóvenes emigran lejos, a las zonas desarrolladas del país, buscando empleo, muchos/as no regresan.

5. Extensión de la obligatoriedad escolar y falta de trabajo

Ya en los 90, el deterioro de las economías regionales y de las políticas sociales del Estado, acentuó el empobrecimiento y la falta de alternativas laborales para la gente, sin embargo, y paradójicamente, se les devolvió a los/as pobladores la tenencia de la tierra. Mientras tanto, el accionar político partidario colocó cargos y puestos de trabajo en las escuelas, también los directores se convirtieron en los gestores de mejoras edilicias y de pequeños proyectos que permitieron dar trabajo a los pobladores y/o comprar sus productos, movilizandolos las deprimidas economías locales. Por otra parte, la transformación alentada por la Ley Federal de Educación, amplió la cobertura escolar desde el Nivel Inicial hasta el 9° de Educación General Básica, ampliando el periodo de influencia escolar.

Apretada síntesis de una historia de marchas y contramarchas, donde la escuela y los/as docentes fueron absorbiendo rasgos de modernidad y especializando su función, de modo que casi olvidaron sus orígenes junto a los pobladores y la comunidad de intereses en pos de la educación de los/as niños/as. De allí quizás las contradictorias opiniones en relación con el comedor escolar que tiende a reemplazar, al menos en el imaginario de los agentes escolares, la importancia histórica que la educación tuvo para los/as pobladores de Abra.

Los cambios en la historia entre la comunidad y su escuela revisten la doble condición de episodios locales, coyunturales y de procesos más duraderos de la región y el mundo. Estos cambios dan cuenta del predominio y el desplazamiento de intereses domi-

nantes, donde los procesos de afirmación nacional fueron cediendo el paso a las presiones de la industrialización y del mercado. Para acercarse a la comprensión de los complejos procesos que pueden emerger en nuestro objeto de estudio, hay que atender tanto a la defensa de los intereses de los grupos de campesinos como a los avances de la globalización económica que terminó con las ya frágiles economías regionales. En épocas más recientes el asistencialismo y el clientelismo político, como recursos para obtener dinero, conspiran con los pequeños emprendimientos de los/as pobladores y su capacidad de organización, a veces apoyada por algunos/as docentes.

Compleja urdimbre de circunstancias en su mayoría adversas, los hilos de esta historia se han tejido también con el esfuerzo denodado de los hombres y las mujeres que adquirieron conciencia de la importancia de su organización y aprendieron a re valorar quienes son y el lugar donde viven.

Reflexiones finales

Hemos querido mostrar las características de la vida diaria en la comunidad, y la participación de la escuela en esa dinámica y a través del tiempo. Desde esta investigación no hemos supuesto a la comunidad y a la escuela sino que hemos tratado de conocerlas y al hacerlo, nos hemos encontrado con un conjunto de sujetos diferentes y desiguales en sus posiciones sociales y también dentro del espacio escolar.

Tanto en el ámbito local como escolar se confrontan, negocian o disputan intereses sociales diversos, que tienen que ver o no con los contenidos específicos de la experiencia escolar, pero repercuten en ella. Esos intereses pueden ser coyunturales o responder a cuestiones históricas, pueden provenir del ámbito local o estar vinculados a los otros contextos que transitan los/as pobladores y los/as docentes. De igual manera es importante comenzar a diversificar la mirada y descubrir, por ejemplo, en los padres, hombres y mujeres de edades y trayectorias variables y que detentan desiguales posiciones en la estructura social.

La escuela propone prácticas diferentes a las de la comunidad, pero por su posición instituida esta violencia permanece oculta, es decir que las prácticas escolares no se mantienen por fuerza de una coerción sino en virtud de ser reconocida como tal, lo que puede ser interpretado como que la escuela es vehículo de una violencia simbólica (Bourdieu, 1995).

Desde la presencia hasta el discurso de estos agentes especializados que son los/as docentes que provienen o han estudiado en la ciudad, se producen rupturas con las formas de socialización locales y de allí que colaboren, aún sin proponérselo, en generar expectativas con relación a la vida urbana. Los/as docentes cuando vuelven a la ciudad suelen llevarse niñas para que trabajen como domésticas en sus casas o en las de familiares o amigos. También alientan a los padres para que permitan que sus hijos/as sigan estudiando, con este propósito suelen colaborar también para ubicarlos en albergues o gestionar becas.

Dentro de las estrategias de reproducción biológica y económica, se destaca la emigración como un movimiento “con natural” a los/as jóvenes. En la configuración actual de esta estrategia es posible observar el devenir histórico y las vicisitudes contemporáneas, al mismo tiempo que la asombrosa coincidencia entre las expectativas de los diferentes agentes: maestros, alumnos, pobladores y patrones en los lugares de destino.

Quizás sea posible pensar las migraciones como prácticas y disposiciones que portan tanto docentes como pobladores, signados por las duras condiciones de vida. Entre los/as educadores, los/as alumnos/as y los padres se establecen relaciones “provisorias”, los unos son diferentes de los otros, pero se parecen en la trashumancia y en la precariedad de las condiciones de trabajo que obligan a unos y a otros a dejar sus hogares, en la búsqueda de mejoras económicas, a veces, simplemente para asegurar la subsistencia de sus respectivas familias.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1996): *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Rosario, Homo Sapiens.
- AUGÉ, M. (1996): *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*, Buenos Aires, Paidós.
(1997): “Una antropología de los sueños y de los no lugares” en HALPERÍN, J., *Pensar el mundo*, Buenos Aires, Planeta.
- BISCO, R. y FORNI, F. (1976): “Economía de enclave y satelización del mercado de trabajo rural. El caso de los trabajadores con empleo precario en un ingenio azucarero del noroeste argentino” en *Revista Desarrollo Económico*, Vol. 16. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1986): “La ilusión biográfica” en *Actes de recherche en sciences social*, Número 62/63, París.
(1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU y WACQUANT (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo
(1985): *¿Qué significa hablar?* Buenos Aires, Akal.
- CASTEL, R. (1996): *Les métamorphoses de la question sociale*, París, Fayard.
- CHERCASKY, N. (1991): “Rurales: en los confines de un rol” en *Revista Aprendizaje Hoy*, Buenos Aires.
- DUBET, F. (1989): “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto” en *Estudios Sociológicos*, Vol. VII.- Nº 21, México, El Colegio de México.
- ELIAS, N. (1989): *Sobre el tiempo*, Madrid, Fondo de cultura económica.
- GEERTZ, C. (1983): *Conocimiento local*, Barcelona, Paidós.
(1996): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GUANTAY, R. y AROCENA, M. (1997): “Triangulando la evaluación: una reflexión sobre las reflexiones de los docentes en el proceso formativo” en *Investigaciones educativas*, Actas de las Primeras Jornadas Universitarias de Investigaciones Educativas del NOA, Salta.
- LARROSA, J. y ARNAUS, R., et al. (1995): *Déjame que te cuente*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J. (edit) (1995): *Escuela. Poder y Subjetivación*, Madrid, La Piqueta.
- MÉLICH, J. (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, Paidós.
- MORIN, E. (1995): “Epistemología de la complejidad” en SCHNITMAN, F. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, México, Paidós.
(1995): *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- OLMEDO RIVERO, J. (1990): *Puna, zafra y socavón*, Madrid, Editorial Popular.
- QUIROGA, M., (1996): “Ovejas Cabras y Pastos en San Isidro, Iruya” en *Revista Desarrollo Agroforestal y Comunidad Campesina*, Año 5. Nº 23 Salta, Proyecto de desarrollo rural participativo.
- REBORATTI, C. (1974): “Santa Victoria. Estudio de un caso de aislamiento geográfico” en *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 14, Buenos Aires.
- RENGIFO VÁSQUEZ, G. (1990): “Desaprender la modernidad para aprender lo andino” en *Revista UNITAS Nº 4*, Perú.
- ROCKWELL, E. Y MERCADO, R. (1986): *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE/Cinvestav/IPN.
- SAHLINS (1994): *Islas de historia*, Buenos Aires, Paidós.
- SALTALAMACCHIA, H. (1992): *La historia de vida*, Puerto Rico, CIJUP. Caguas.
- SARUP, Madan (1995): “Hogar, identidad y educación” en Varios, *Volver a pensar la educación*, Vol. I, Congreso Internacional de Didáctica, Madrid. La Coruña, Paideia - Morata.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1992): *Métodos Cualitativos I y II*, Buenos Aires, CEAL.