

Educación y pobreza

Carlos Hurtado

Dos terceras partes de nuestro territorio nacional son definidas como zonas áridas y semiáridas; este segmento geográfico —identificado por padecer un proceso de desertificación creciente— excluye de sus límites a la denominada pampa húmeda (Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe) y la provincia de Mendoza.

El citar una región pampeana y otras extrapampeanas no significa hablar de áreas “homogéneas” en toda su amplitud, sino asumir realidades conflictivas que deben ser caracterizadas por ciertos aspectos predominantes que, en suma, le otorgan un perfil distintivo y particular a cada una de ellas.

El admitir la preeminencia de determinados sectores geográficos, productivos o sociales, conlleva la aceptación de que los mismos incorporan pronunciadas disparidades entre las regiones pero que, simultáneamente, participan —aunque en menor escala— de algunas problemáticas similares. Ahora bien, el hecho de que existan en cada una de las áreas “bolsones” diferenciados que escapan a las reglas generales de la misma no es suficiente para invalidar la caracterización presentada, aunque sea polémica.

Puede afirmarse, entonces, que las regiones extrapampeanas implementan mayoritariamente formas de producción no capitalista o precapitalista aunque contienen en su seno condiciones de desarrollo capitalista relativo que, por diversos motivos, no han logrado imponer su supremacía.

En otras palabras, significa decir que muestran un predominio de producciones agropecuarias de tipo familiar, reducida diversificación del mercado interno, demanda de tareas no calificadas, bajo nivel de los salarios reales, existencia de grandes extensiones improductivas, fuga permanente de materia prima para el consumo o elaboración en otros centros industriales, inadecuación de los servicios existentes e insuficiente crecimiento del potencial productivo.

A pesar de su amplitud territorial, en 1980 —como dato relevante y contundente— sólo participaba del 21,8% del Producto Bruto Geográfico (PBG), quedando el 78,2% restante ubicado en las reducidas pero potencialmente aptas tierras de las zonas pampeanas.¹

Estas áreas se caracterizan globalmente por su ruralidad —inclusive aquellos asentamientos poblacionales internos— que son tipificados por las

CARLOS HURTADO es investigador del Consejo Federal de Inversiones.

¹ Mabel Manzanal y Alejandro Rofman, *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*, CEAL-CEUR, Buenos Aires, 1989, pág.18.

estadísticas y censos como urbanos y, dentro del generoso espectro rural, podremos coincidir en que se particularizan por la inocultable pobreza de la mayoría de sus habitantes.

Hablamos de pobreza campesina (superada en ciertos discursos pero creciendo aceleradamente en la realidad) como un dato distintivo de estas zonas rurales; es tal la complejidad y repercusiones en la vida total del poblador —ninguna variable socioeconómica queda excluida— que es pertinente recordar que “[...]la pobreza es como un círculo que aprisiona a las personas y a los pueblos a través de un encadenamiento de fenómenos muy difíciles de superar. Si se es pobre, necesariamente, se crecerá desnutrido. Si se está mal alimentado y desnutrido, se está propenso a contraer enfermedades y, ciertamente, a rendir menos en el trabajo. Mal comido es igual a menos trabajo. Una baja producción acarrea, necesariamente, una mala retribución y estos malos salarios llevan a una deficiente educación y, en suma, a una más aguda pobreza. Este es el círculo fatal de la pobreza”.²

Coincidiremos en que esta pobreza de los habitantes sólo será superada con la aplicación de proyectos de desarrollo integrales en los cuales el mejoramiento en las condiciones de vida de todos los pobladores figure como objetivo primordial a alcanzar. No existe, de hecho, otra manera de enfrentár con posibilidades de éxito las consecuencias que genera la hambruna y el marginamiento.

Aquí es conveniente realizar una aclaración porque —generalmente— cuando se hace referencia a procesos de desertificación, los análisis se centran en torno a la degradación de los aspectos físicos y biológicos, reduciendo o circunscribiendo su impacto a estos componentes; sin embargo, asumir que el desierto avanza en una región es reconocer, además, su incidencia en las variables sociales y culturales. El desierto también invade el pensamiento y accionar de los hombres.

El conflicto cotidiano con la naturaleza, la adversidad permanente, la mentira organizada, las esperanzas tantas veces frustradas, van diezmando las fuerzas del poblador residente; lentamente se va asumiendo que “[...]las cosas son así[...], que la pobreza es consecuencia de algún fatalismo irreversible, que nada se puede hacer. Y éste, es el peor peligro de la desertificación[...].”³

En este aspecto se ubica uno de los principales aportes de la educación en su lucha contra la pobreza. Hablamos, en este caso, de una educación

² Gregorio Iriarte, “La realidad latinoamericana: esquemas de interpretación”, en Martín Almada, *Paraguay: Educación y Proyecto Nacional*, Intercontinental Editora, Asunción del Paraguay, 1990, pág.23.

³ Carlos Hurtado, *La educación y el desarrollo rural. Reflexiones acerca de una experiencia en el desierto riojano*, Consejo Federal de Inversiones, 1992, pág.28.

capaz de acompañar políticas de desarrollo serias y honestas; de una educación en condiciones de comprometerse en la transformación de la actual realidad deficitaria de las zonas rurales.

¿CULTURAS EN EXTINCIÓN?

En estos amplios espacios de pobreza, los pobladores construyen conocimientos, perpetúan normas, generan lenguajes, desarrollan tecnologías y dan forma a creencias que pretenden explicar lo desconocido. En síntesis, producen culturas que intentan responder a las adversidades cotidianas, que prueban armonizar sus vidas con el paisaje.

Quienes han convivido con los campesinos —aunque sea esporádicamente— pueden testificar sobre estas particularidades que para los habitantes de las grandes ciudades presuponen el ingreso a una realidad desconocida. No sólo la geografía es diferente; la gente y sus comportamientos nos muestran situaciones a las que no estamos habituados.

El polvo invade el paisaje, la vegetación es diferente y abundan las “áreas de sacrificio”; los caminos no son pavimentados ni señalizados y se transita por innumerables senderos arenosos o con guadales; las viviendas, precarias, están dispersas y habitualmente no se divisan entre sí; hay carencia de hospitales, apenas algunos dispensarios mal equipados; muy pocos se benefician con la energía eléctrica o el agua potable (sólo donde hay buena concentración poblacional); no llegan prácticamente diarios ni revistas; casi no existen radios locales (unas pocas FM de aparición reciente); el transporte público es poco frecuente (en algunos casos, una vez por semana); algún destacamento policial y dependencias del Registro Civil para cubrir amplios espacios con pocos habitantes; escuelas pobres y olvidados maestros que generalmente no son del lugar; el ritmo de la gente es diferente y su vida se estructura de otra manera: “a los animales hay que darles agua, también los sábados y domingos[...].” suelen decir.

La pobreza estalla con fuerza, el sentimiento de injusticia invade las conciencias.

Nos produce asombro la manera en que protegen sus cultivos de las heladas; cómo apelan a hierbas para combatir enfermedades (tan común, en el oeste cordobés); cómo imaginan y construyen tachos con ruedas de automotores en desuso (llamados “satélites” en el sur riojano) para transportar del único modo posible —entre cerros y piedras— la poca agua potable que se dispone; cómo utilizan frascos de suero descartables (en zonas de Salta, entre otras) para el riego por goteo de sus hortalizas. De igual modo, cómo dan forma a sus ranchos, aguadas, corrales y vestimentas; cómo combaten la falta de energía, alimentos o comunicaciones. Sus costumbres y lenguajes, por

ende, también son diferentes; son una consecuencia directa y pertinente de la realidad que sobrellevan.

La primera impresión que golpea con fuerza a quienes llegan desde las grandes concentraciones poblacionales, es que las posibilidades de supervivencia no serían muchas; automáticamente, frente a lo desconocido sobreviene la desvalorización.

Se observa que la mayoría de los conocimientos no sortearía con éxito los rigores de una metodología científica; que las tecnologías generadas, no muestran el perfil de la llamadas de "punta" que nos deben acercar al mundo desarrollado; que sus lenguajes son deficitarios y sus creencias paganas.

Naturalmente, este mal entendido academicismo arriba a la conclusión de que se está frente a culturas inferiores que deben evolucionar, indicador claro del subdesarrollo a abandonar, ineficacia que los condena a condiciones de vida precarias. En síntesis, a pesar de los discursos en contrario, modificaciones necesarias de su modo de existir para tener acceso a los beneficios de la civilización.

Esta producción cultural de los campesinos poco tiene que ver con la cultura oficial hegemónica y, al concretarse el encuentro entre ambas, aquéllas son minusvaloradas y consideradas de segundo orden en una escala de jerarquías que, paradójicamente, no responde a ningún sustento científico sino a un conjunto de prejuicios y valoraciones discriminatorias fortalecidos con el paso de los años.

Estas culturas subalternas o no hegemónicas (de alguna forma hay que definir las) son combatidas sistemáticamente —aunque no se lo manifieste de manera expresa— y en esta tarea, la educación formal o escolar se constituye en uno de los instrumentos más eficaces.

EDUCACION Y CIUDADANOS DE SEGUNDA

La pobreza creciente en estas áreas rurales, es consecuencia directa de la aplicación de un proyecto político del cual, históricamente, no han formado parte. Es como si ese primer mundo que tanto se declama, no tolerara la introducción de realidades con este signo.

La educación —no podría ser de otra manera— también ha discriminado a la población rural y, en cierto modo, no supo o no quiso potenciar aquellas respuestas que garanticen su acceso y permanencia equitativa dentro del sistema.

Aunque nuestro territorio sea principalmente rural, nuestra producción básicamente agrícola-ganadera y nuestras escuelas se ubiquen mayoritariamente en estas zonas, las decisiones de la política educacional no han priorizado las acciones orientadas a dichas regiones.

No cuesta demasiado fundamentar esta apreciación; sólo basta con observar la realidad y extraer algunas conclusiones:

-Los futuros maestros (de nivel inicial o primario) habitualmente egresan desconociendo todo lo concerniente a estas zonas: son formados para desempeñarse en modelos escolares urbanos que, a su vez, son selectivos y parciales.

-Nuestros expertos en educación con acreditación universitaria, han sorteado con éxito los desafíos de las diferentes cátedras sin haber visitado jamás, en la mayoría de los casos, una zona rural.

-Un maestro, un simple maestro, por eso de que no existe normativamente la carrera del docente rural, debe abandonar su escuela para acceder a categorías superiores: la referencia es simple, si se desea ser inspector previamente hay que ser director de primera y, como las escuelas de primera están todas ubicadas en áreas urbanas, necesariamente hay que huir de las escuelas rurales si se aspira a mejoramientos en el escalafón docente.

-Los inspectores (zonales, regionales o de nivel) por ende, provienen principalmente de carreras efectuadas en escuelas urbanas enfrentándose, de este modo, a una escuela rural recién cuando comienza su tarea de supervisión.

Poco aportan, por otra parte, la infraestructura precaria de las instituciones, su escaso equipamiento, los bajos sueldos docentes (el "plus" por zona desfavorable no es suficiente para una vida digna) o los currícula desvinculados de la realidad. Concluimos, entonces, que la educación rural no se ha visto favorecida por la jerarquización reclamada y que viven padeciendo, en cambio, un lento pero pronunciado proceso de marginamiento.⁴

No es casualidad, como consecuencia de esta segmentación, que la casi totalidad de los niños residentes no realicen el jardín de infantes, que las capacidades de atracción y retención de la escuela primaria sean inferiores a las registradas en áreas con alta concentración poblacional, que la matrícula en el nivel medio (cuando éste existe) sea escasa, que los porcentajes de analfabetos funcionales dupliquen el promedio nacional. Es conocido y compartido que la pobreza en toda su dimensión no será superada desde la educación en su conjunto formal en particular; pero sería ingenuo suponer que la educación en su conjunto no tiene responsabilidades en este asunto.

Y aquí, en las responsabilidades específicas de la educación, se focalizarán nuestras reflexiones. Estas son consecuencia de un largo tiempo de trabajar en zonas rurales y de compartir diferentes situaciones con campesinos y agentes externos de diversa procedencia. Participamos, a través del Consejo Federal de Inversiones (CFI) en un proyecto de "desarrollo rural integrado" en una zona que ha sido definida, genéricamente, como desierto riojano. Allí

⁴ Carlos Hurtado, *op. cit.*, págs.4-5.

la pobreza rural no es un juego de palabras y exige, cotidianamente, nuevos esfuerzos en la búsqueda de respuestas.

En estas áreas deprimidas, como en otros segmentos geográficos que también nos recibieron, explota el sentimiento de impotencia frente a lo desconocido. Los juegos de los niños no son los mismos, los intereses adolescentes se apartan de lo aprendido, el trabajo de mujeres y hombres adultos no se corresponde con los datos y experiencias que poseemos.

Nos parece mentira, en un comienzo, que comunidades enteras se organicen para trasladar una virgen de un lugar a otro y no se reúnan para abordar el problema vital del agua potable; que padezcan hambre sin practicar siquiera, por ejemplo, la apicultura en zonas apropiadas y dejando que se pudran las colmenas repartidas sólo digan: "le tengo miedo a las abejas" o, simplemente, "no me gustan".

Como consecuencia natural, ante este panorama no registrado previamente, las propuestas elaboradas no siempre conducen a los resultados que honestamente se persiguen; nuestra formación no ha sido eficaz para actuar en las condiciones desfavorables de los medios rurales.

Esta inserción traumática en un medio fascinante y misterioso, es uno de los motivos de estas notas: detectar, desde la experiencia concreta, algunos aspectos que hoy consideramos dificultan nuestro desempeño en esas áreas empobrecidas.

¿UN CURRÍCULUM A ESPALDAS DE LA REALIDAD?

Citábamos al comienzo la existencia de estas culturas subalternas generadas en las zonas rurales que, sin ser demasiado puntillosos, se diferencian en muchos de sus aspectos (cognoscitivos, normativos y materiales) de la cultura oficial.

Esta cultura oficial difundida por todos los medios de comunicación masivos, se constituye en la regla o norma a la cual hay que adaptarse para no ser un marginado en su propio territorio. Esto es así en cualquier sociedad del mundo de este u otro tiempo simplemente por razones de integridad, de historia asociada, de pertenencia, de coherencia; por la necesidad que posee cualquier pueblo de construir sobre un pasado común un futuro compartido.

En el punto de contacto de estas culturas diferentes, es donde se establece la polémica: ¿cómo lograr la difusión de la cultura hegemónica, sobre la base del respeto hacia la diversidad cultural?

En este conflicto, la orientación de la educación es observable con claridad ya que el currículum es construido para propagar y consolidar la cultura oficial y, la consecuencia directa de este fenómeno es la supremacía y exclusivo protagonismo de la homogeneidad sobre la diversidad cultural.

El campesino, en su contacto con la educación, no establece un vínculo enriquecedor de su realidad sobre la base de sus necesidades o posibilidades reales, sino que —traumáticamente— debe optar entre su propio mundo y el que las instituciones le ofrecen. La instrucción deviene en un transcurrir de destrucción y pérdida de lo construido (con aciertos y errores) durante generaciones y generaciones.

La educación, de esta manera, genera un proceso de aceptación de la cultura oficial con características de incompatibilidad respecto a las culturas vernáculas y populares. Se establece así una distancia cultural —de no fácil resolución— entre el contenido de las instituciones educativas y el modo de vida de los campesinos.⁵

Esta inadecuación de la educación en zonas rurales, es motivo de análisis —de un tiempo a esta parte— ante la certeza de que se está frente a un conflicto que no ha sido abordado con la energía suficiente. Al respecto, investigaciones comparativas recientes (1988) concluían que “El tratamiento homogéneo de realidades pedagógicas e institucionales claramente distintas —como lo son la urbana y la rural— además de destacar el criterio administrativo, prioriza de hecho a la escuela urbana como referente de toda la realidad que se quiere regular. O, dicho en otros términos, ignora la dinámica propia, la cualidad y cantidad del trabajo que técnica e institucionalmente genera la escuela rural, precisamente por ser rural.”⁶

Estas apreciaciones nos permitirán compartir el concepto de que la escuela se ha constituido en representante de una realidad distante y extraña al lugar en que se encuentra; que ha construido una realidad escolar confrontada con la realidad cotidiana de los campesinos.

Al problema rural, entonces, se le presenta un doble itinerario de tipo involuntario, inconsciente y conflictivo: o la inadecuación a los patrones estatuidos (lo que señalará, por el bajo rendimiento correspondiente, su segura fuga del sistema) o bien el progreso dentro de los niveles existentes pero renegando de la propia cultura que ha generado.

Sea uno u otro el destino final del actor social, no deben quedarnos dudas de que la educación, en ninguno de los casos, habrá cumplido con los fines

⁵ “[...] diferencias que se perciben en los de las subculturas vernáculas. Estas diferencias constituyen barreras que se interponen entre sujetos pertenecientes a distintas culturas en contacto y dificultan la comprensión de los fenómenos de cada una de las partes [...]”, Beatriz Bixio y Luis Heredia, *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la Provincia de Córdoba*, CEAL-REC, Buenos Aires, 1991, pág.23.

⁶ Justa Ezpeleta, *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*, CEAL-UNESCO-REC, Buenos Aires, 1991, pág.50.

y objetivos que, se supone, dan sentido a su presencia.

Esta exclusión curricular y desvalorización de las culturas populares puede ser observada a través de algunas situaciones sencillas: por un lado, la puesta en duda de sus propios parámetros con el "así no debes dirigirte a tus compañeros", "debes aprender a ordenarte" (¿a qué orden nos referimos?) o "así no se dice" y, por otro, con las características de los contenidos seleccionados.

En este último caso, basta analizar algunas situaciones cotidianas para comprenderlo: uno ha podido ver a niños estudiando particularidades de los peces, en zonas donde se podía juntar la sal del suelo con las manos; profundizando sobre servicios que no poseían; diseños urbanísticos que allí no existían o sobre listados de diques cuando los consumía la aridez.

La escuela, de este modo, anteponiéndose a los vecinos y a la comunidad, dio comienzo a un lento pero mortífero proceso de transculturación.

Dicha oposición cultural o desacople entre la institución y el medio arroja resultados visibles y, por otra parte, esperables: el rendimiento de estos aprendices será menor, si se lo compara con el de aquellos que no sufren o padecen este antagonismo.

La presencia de niños habitantes de zonas rurales que hablaban y participaban poco, manifestaban aprendizaje deficientes y bajos rendimientos, generó la necesidad de profundizar sobre las causas que determinaban tal situación.

La repetencia excesiva, la deserción incontrolable, en fin, el desgranamiento existente, justificaban —aparentemente— dichos emprendimientos.

Determinados "expertos", pretendieron medir esta diferencia entre niños provenientes de zonas rurales y urbanas y llegaron a la conclusión (¿fáctica, racional y lógica?) de que los primeros tienen un retardo de varios años en su madurez respecto a los segundos.

Estas investigaciones científicas, cometieron un solo error: los test se estructuraron sobre parámetros que indicaban necesidades, intereses o problemas típicos de zonas urbanas desconociendo totalmente las culturas propias de los asentamientos rurales.

Dicha organización de las pruebas, no podía arrojar otros resultados que los consignados.⁷ Pero cabe la pregunta: ¿qué habría ocurrido si se sometía a los niños de ciudades a situaciones tales como recolección de hierbas aromáticas y medicinales, cortado de adobes, métodos adecuados para la provisión de leña, manejo de rodeo caprino o diferentes tipos de pasturas? La respuesta, por obvia, es demasiado simple: las conclusiones hubiesen sido diferentes y, con total certeza, de sentido contrario.

⁷ A algunos de estos estudios, Franco Murat, en un artículo periodístico de 1982, los definió como "Los test malditos".

Este mismo error de ignorar la realidad de los niños campesinos, también lo observamos en la construcción de la currícula: al no responder a las características del poblador rural —igual que los test— los educandos son catalogados como de bajo rendimiento y, por ende, con pocas posibilidades de desarrollo intelectual.

La ineptitud impuesta comienza a desbrozar el camino para una expulsión traumática.

Y así se cierra el círculo: todo indica, falsamente, que no es un problema de segregación educativa, que la educación en sí es inocente. Se asume, aunque no se lo exprese frontalmente, que los niños de zonas rurales —al ser menos inteligentes y maduros— son los culpables de su propia exclusión.

Este sinfín de argumentos —que presupone una defensa de la propia incapacidad— es uno de los obstáculos mayores con que deben enfrentarse los impulsores de una educación estructurada y nacida desde la realidad de los sectores más postergados; una dificultad a superar por quienes están comprometidos con una educación verdaderamente popular.

¿QUE SIGNIFICA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES?

Los agentes educativos están convencidos, porque la propia experiencia así lo indica, que no alcanza con niños o adultos capacitados para impulsar un proceso de desarrollo rural; son necesarias decisiones políticas y fuertes inversiones. Pero a pesar de todo, las modificaciones que se estimulan, son una manera de comprometer a la educación con la superación de la pobreza.

Ahora bien, sobre este aspecto de la expulsión que las escuelas realizan de los pobladores campesinos, es conveniente puntualizar la intervención de otras variables externas que no podemos desconocer: la incorporación temprana al trabajo, la movilidad permanente de los grupos familiares, la pobreza extrema, las distancias a recorrer o la falta de estimulación en los niños.

Pero quedarnos solamente en ellas, significa creer que con una acertada política asistencial es suficiente; que entregando guardapolvos, zapatos, anteojos o alimentos necesarios, la "igualdad educativa" está asegurada.

No debemos confundirnos: lo asistencial es primordial e inobjetable pero, detenerse exclusivamente en este aspecto no significa garantizar la igualdad de oportunidades. Hay que transformar, complementaria y adecuadamente, las currículas, para que los niños y vecinos en general, encuentren sentido y utilidad cotidiana a lo que aprenden en las instituciones educativas.

Una respuesta integral que armonice las variables en juego es el desafío a concretar; aunque suene a utopía o fantasía debe constituirse en el eje del

pensamiento y la acción para un cambio.

Como cierre parcial, podemos apuntar que la responsabilidad de una transformación educativa no es patrimonio excluyente de la escuela primaria y de los institutos superiores de formación docente y, en esto, trataremos de ser claros: todos los niveles deben, de alguna manera, incorporar en sus estructuras la problemática puntual y determinada de las zonas rurales en general, y de las áridas y semiáridas en particular.

LA UNIVERSIDAD QUE MIRA DE REOJO

Durante el transcurso del trabajo se hizo mención a la pobreza en las zonas rurales y de cómo el sistema educativo (en lo que respecta a la educación básica, casi excluyente en el lugar) se sumaba a otros sectores desencadenando, en conjunto, un proceso integral de marginación de los actores sociales de ciertas condiciones de vida a las que tienen derecho.

Dicho de otro modo, cómo la educación se armoniza con otras variables, para agudizar aún más las características de no desarrollo que identifican a estas áreas.

Supone afirmar la inexistencia de políticas que impulsen el desarrollo rural; a lo sumo se han limitado a detener procesos degradantes. El desarrollo integrado, entonces, sería el desafío inmediato cuando a estas zonas hacemos referencia.

Para estimularlo es necesaria la confluencia de determinados factores sociales, económicos o políticos que, de no ser logrados, volverán vanas o estériles las transformaciones en la educación como sector comprometido.

Al respecto "[...] no evitaremos la hambruna si no movilizamos los recursos humanos de todos los que participan en el desarrollo agrícola (y, quizá, ni aun así conseguiremos evitarla). Con todo, si la instrucción es una condición necesaria en la gran lucha contra el hambre, ella no constituye una condición suficiente. No basta educar para desarrollarse. [...] Es necesario además, que la expansión de la educación vaya acompañada de una modernización socioeconómica de la agricultura. La adaptación de las estructuras agrarias, la creación de un crédito institucional, la organización de la distribución, etcétera, son condiciones previas al funcionamiento del proceso de desarrollo agrícola".⁸

Pero, todo proceso de mejoramiento o transformaciones requiere de la existencia de recursos humanos capacitados para concretarlo. En el caso

⁸Louis Malassis, *Ruralidad, educación y desarrollo*, Ed. Huelmul-UNESCO, Buenos Aires, 1975, págs.7-8.

rural, son imprescindibles los agrónomos, maestros, administradores, agentes sanitarios, educadores de adultos, economistas y entendidos del derecho; y aquí, en la formación de estos agentes comprometidos, radica una de las funciones primordiales de la educación.

De este convencimiento surge el juicio de que la responsabilidad educativa no se agota en la formación de maestros o la modificación de planes y programas de las instituciones superiores encargados de dotar al plantel docente de recursos capacitados. Toda la educación está involucrada, especialmente la universidad, como encargada de generar expertos y especialistas en diversas áreas del quehacer humano. Por la simple razón de que sin viviendas dignas, sin caminos adecuados, sin agua potable, sin acciones sanitarias efectivas, sin comunicaciones, sin educación básica o sin producciones rentables o energía, no habrá jamás desarrollo. En cada uno de estos aspectos hay que elaborar respuestas pertinentes y, si las mismas existen, llevarlas a la práctica. Sea uno u otro el caso (y de estar adoptadas las decisiones convenientes) los recursos humanos serán fundamentales.

La formación de esos recursos se debe replantear, allí donde se supone que se generan; es decir, nuestro análisis debe orientarse —sin demasiados rodeos— hacia la universidad.

Esta aclaración es necesaria porque habitualmente en las áreas rurales al enfocarse el problema educativo, se lo circunscribe exclusivamente al ámbito de las escuelas y de los agentes que en ella se encuentran. Parecería, para algunos exponentes de otras disciplinas o especializaciones, que educativo es solamente lo que ocurre dentro de las aulas y que otras áreas vinculadas a la producción o la salud, por ejemplo, no tuviesen un componente educativo; razón por la cual, cuando se habla de déficit educacional se individualiza a los docentes y a las escuelas como únicos responsables (voluntarios o no) del mismo. Nada más falso alejado de la realidad.

Un campesino debe aprender a construir su vivienda, a producir alimentos, a combatir endemias o a generar tecnología. Debe aprender, en suma, en todos los órdenes de su vida y, obviamente, en ellos siempre estará presente un componente educativo.

Pretender que la escuela se responsabilice de estas funciones en su totalidad, es ingenuo y significa reconocer que alguien tiene que hacerse cargo de lo que a otros también corresponde.

En estos aspectos radica la importancia de la educación en los procesos de desarrollo; sola es insuficiente, no alcanza, pero sin ella no se pueden sostener y consolidar los emprendimientos. A esta educación integral, comunitaria, en sus modalidades formales y no formales, hacemos referencia.

La universidad, a pesar de formar parte del sistema educativo, parecería que no ha asumido en toda su magnitud esta cuestión y los expertos por ella acreditados (en buena parte) se desenvuelven en el terreno soslayando la

importancia que poseen (aunque no sean docentes) como agentes educativos.

El cuestionamiento a la universidad como institución formadora, se ubica en el hecho de que esta actitud es *generada* desde los propios claustros (por la desvalorización que existe del mundo rural en general y del campesino en particular) ya que multiplican el convencimiento de que el hombre de campo más que protagonista, es destinatario de acciones que otros deciden —en este caso, los técnicos— como convenientes.

Sobre este punto algunos pensamientos indican que “[...]habría que *ruralizar* el sistema educativo global, lo cual equivale a decir que debería hacerse comprender a todos el papel que el mundo rural y el trabajo campesino juegan en las sociedades en transformación y enseñarles el respeto hacia el trabajo manual y la naturaleza”.⁹

Creemos que la desvalorización del mundo rural, es una manera de ocultar la propia ineptitud generada por el desconocimiento; no debemos tener temor en afirmar que la universidad —como sistema estructurado— ignora lo que ocurre en estas realidades, y no ha incorporado dicha problemática a sus diferentes carreras.

Este desconocimiento de lo rural y, por consiguiente, la inevitable desvalorización del mismo, determina que los técnicos y expertos promovidos por la universidad no siempre se constituyan en agentes positivos para un desarrollo integral y que, en más de una ocasión, se transforman —paradójicamente— en un obstáculo más para impulsar procesos de mejoramiento local.

Dicho en otros términos, existe la creencia de que se está capacitando para resolver situaciones problemáticas pero, en la actividad concreta, no aportamos respuestas adecuadas desde la óptica específicamente técnica (porque no hemos sido instrumentados para ello) ni oficiamos acertadamente como comunicadores sociales (por no haber asumido dicha función como aspecto indisoluble de nuestro desempeño).

Esta contradicción entre creerse aptos y en realidad no serlo suele desencadenar actitudes de desvalorización mutua con el campesino. Esta desvalorización recíproca entre técnicos y pobladores rurales se transforma, en síntesis, en un escollo a superar en cualquier proceso de desarrollo integrado que se impulse.

Estamos en condiciones (por un conjunto de experiencias directas e indirectas) de citar algunos ejemplos ilustrativos, sobre lo que consideramos formación inadecuada de recursos humanos por parte de la universidad:

1. En el caso de los médicos, los propios profesionales afirman que “[...]aun cuando la medicina asume la multicasualidad (de las enfermedades) y se expresa en términos de ‘factores de riesgo’ pocas veces o casi nunca

⁹ Louis Malassis, *op. cit.*, pág.69.

incorpora aquéllos determinados por las condiciones de trabajo o el medio socioeconómico. [...] Curiosamente, a casi 300 años de que Ramazzini escribiera su *Disertación acerca de las enfermedades de los trabajadores* en la cual aconseja se añada a las preguntas que Hipócrates había previsto para los enfermos interrogarles acerca de su oficio, nuestras facultades de medicina siguen acuñando médicos que ignoran cuál es el papel que juegan las condiciones de trabajo en la patología humana".¹⁰

Significa decir, en otras palabras, que se desconoce la influencia del medio, especialmente del trabajo y del tipo de relaciones establecidas como desencadenante de patologías.

El ingreso a una zona rural, entonces, se caracteriza por una poca o nula eficacia en la prevención, en la medida que es un enigma la forma y magnitud en que inciden sobre su salud la exposición crónica al calor, la subutilización de capacidades potenciales, la extensión de las jornadas laborales, el carácter de las relaciones productivas, la inestabilidad en la labor o las posturas propias del cuerpo según el tipo de trabajo.

Dicha concepción, mayoritariamente reinante, llevaría a "[...]avaluar la tesis acerca de la historia social de las relaciones salud-enfermedad[...]".¹¹

Paralelamente y complementando esta desinformación, se desconocen las respuestas que los campesinos dieron a sus problemas de salud, las bondades de elementos naturales como la hierbas medicinales, los nombres de las enfermedades en el lugar (diferentes, en la mayoría de los casos, a la tipología médica) o el tipo de práctica sanitaria de idóneos residentes.

Este tipo de formación —alejada de la realidad rural— se refleja en el accionar concreto de los agentes, desencadenando una marcada desvalorización de la práctica sanitaria de los propios pobladores. Se difunde la creencia de que frente a un problema, en este caso el sufrimiento, hay un único modo de resolverlo; que lo que se aparta de la norma formalmente establecida no es válido.

En esta concepción, que no acepta la diversidad cultural, radica uno de los principales disturbios de la formación académica. Al respecto, sobre los diferentes modos de combatir enfermedades, los médicos afirman que "[...]no son unos mejores que los otros, o más o menos justos, o correctos o incorrectos. Simplemente, son. Aunque hay que mantener el alerta en cuanto a las cambiantes condiciones en que son formulados, validados, puestos en vigencia y, al mismo tiempo, desactualizados. Por otra parte, resta la inmensa labor de explicitarlos y sistematizarlos desde la perspectiva científica,

¹⁰ Carlos Rodríguez, *Salud y trabajo. La situación de los trabajadores en la Argentina*, CEAL-PIACT-OIT, Buenos Aires, 1990, págs.27-28.

¹¹ *Op. cit.*, pág.25.

para conocerlos y encontrar líneas de acción compatibles con las condiciones concretas de su existencia. Esta es una necesidad propia de la comunidad científica, ya que cuanto más elíptica permanece esta diversidad para ella, menores son las posibilidades para una articulación positiva entre ambas".¹²

En la profundización y difusión de este concepto "dinámico" de la salud, creemos que se ubica uno de los principales desafíos universitarios en su función formadora de recursos humanos para la atención sanitaria.

2. En la formación de los agrónomos ocurre algo similar, aunque suena paradójico; el desconocimiento no es tan pronunciado, naturalmente, como en el caso anterior, pero se manifiesta una cierta tendencia a parcializar la problemática de las zonas rurales.

Una concepción reducida y simplificada de la situación rural conlleva, directamente, a presuponer que el destino de las zonas agrícolas está vinculado exclusivamente, al mejoramiento productivo y a la introducción de nuevas tecnologías. Dicha manera —generalizada— de interpretar el fenómeno rural, conduce a la sobrevaloración del experto y conocimientos acerca de las técnicas que éste posee, minimizándose la actividad y saberes del campesino y de aquellos otros factores, no productivos, que inciden sobre la misma.

Dicho en otras palabras, parecería que la lingüística, la antropología, la sociología o la educación (entre otras áreas del saber) tuvieran poco que ver con la realidad en cuestión, lo mismo que los conocimientos puntuales que el campesino ha construido sobre su propia situación. Los primeros son cuestionados por dilatorios, verbalistas y poco prácticos y los segundos, por falta de consistencia científica.

Así, comienza a edificarse la desvinculación con la realidad.

Se asume, ciertamente, que hay conocimientos que sirven y otros que no y, obviamente, los válidos son aquellos que atesora el experto agrónomo; razón por la cual se acepta, tácitamente, que sus funciones —al definirse como "extensionistas"— serían las de transferir, depositar conocimientos en aquellos que no los poseen.

Este juicio tecnocrático que invade mayoritariamente las aulas universitarias, desencadena la poca presencia de agrónomos educadores ya que la técnica en sí —como resultado directo— se constituye en un factor decisivo para las transformaciones rurales ubicándose sobre el propio hombre que, se supone, debe ser el protagonista de los cambios.

Sobre este punto, es oportuno aclarar que "[...]no son las técnicas, sino la conjugación de hombres e instrumentos lo que transforma una sociedad.

¹² Wille Arrue y Beatriz Kallinsky, *De la médica y el terapeuta. La gestión intercultural de la salud en el sur de la Provincia del Neuquén*, CEAL, Buenos Aires, 1991, pág.15.

En el proceso de reforma agraria, no debe tomarse una posición exclusiva, en relación a lo técnico, o a lo humano. Toda práctica de reforma agraria, que conciba estos términos como antagónicos, es ingenua[...]"¹³

Esta posición extrema y habitualmente excluyente se complementa, negativamente, con la poca importancia que en los planes de formación se da a las particularidades propias de las zonas áridas y semiáridas. Estas áreas no despiertan demasiadas preocupaciones y como correlato un alto número de agrónomos no muestran la suficiente capacitación técnica para aportar soluciones a esos problemas puntuales. Los futuros extensionistas son prioritariamente formados para una realidad productiva potencialmente apta y no para desempeñarse en zonas con condiciones desfavorables. La producción de alimentos de fácil factura y bajo costo en el hogar, la construcción de corrales con elementos naturales que impidan el anidamiento de vinchucas, la potabilización del agua con medios locales, las producciones alternativas a la fecundidad extensiva o las tecnologías populares, no parecen ser parte de la formación agronómica.

De esta manera los técnicos quedan habitualmente sin propuestas para los problemas que ocasiona la pobreza y su función se reduce, aunque racionalmente no se lo pretenda, a tratar de difundir "recetas" que no han sido ideadas para estas realidades. Propuestas que, en el mejor de los casos, sólo aportan soluciones a pequeños segmentos poblacionales que, por sus situación de mejoría, están en condiciones de aceptarlas: es decir, aquellos "bolsones" de desarrollo capitalista relativo que citábamos al comienzo.

El no preparar para combatir la pobreza, puede graficarse con un ejemplo sencillo:

En el desierto riojano, con una producción preponderantemente ganadera y con una precipitación pluvial que no supera los 300 mm. anuales, la penuria poblacional forma parte del paisaje. Las propuestas técnicas para resolver puntualmente las dificultades se orientaban a optimizar la producción vacuna —aparentemente, base de la estructura productiva— para lo cual eran necesarias determinadas condiciones (extensión de tierras, títulos de propiedad, represas, cercos perimetrales, cantidad de cabezas de ganado o cierta tecnología) que solamente poseían algunos habitantes que no alcanzaban a representar el 5% de la población total.

El resto de la población, muchos de los cuales habitan en ranchos y son golpeados por la falta de instrucción (el 60% del total no ha concluido la escolaridad primaria), de energía, comunicaciones o por la deficiente alimentación, era excluida de las propuestas. Para ellos no había respuestas

¹³ Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 1973, pág. 64.

desarrolladas (sólo se citaban algunos programas para más adelante) por la simple razón de que no eran propietarios de las tierras y, por ende, no se los concebía como productores, no formaban parte del "problema estructural".

La agronomía se había quedado sin respuestas frente a la pobreza.

La oferta técnica los obligaba a seguir esperando (a ellos, a los que supuestamente deben ser prioridad), a seguir agudizando su pobre condición; pero, como "las comunidades nunca se suicidan" (A. Prada, 1985) elaboraron, sin asistencia técnica y a pesar de todo, algunas soluciones alivianadoras.

Nos comentaron que algunos maestros y vecinos producían sus propias verduras a pesar de la falta de agua; que realizaban pequeños surcos en la tierra y depositaban en el fondo hojas de penca (son conocidas por su alta humedad) y que después de producirles cortes, introducían en las heridas (una por una) semillas del alimento que necesitaban. Así, con poca agua (apenas unos baldes) habían comenzado a generar parte de su propia comida.

Sabemos que lo relatado no es suficiente, que no alcanza; pero estamos convencidos de que es parte de la problemática agropecuaria y que debe estar incorporada en los planes de formación. Que los agrónomos, deben ser capacitados para aportar respuestas técnicas que arrojen beneficios al conjunto de la población, especialmente a los más humildes. Que deben acompañar a los campesinos en su lucha contra la pobreza.

Este tipo de agrónomo, conocedor y comprometido con las situaciones rurales deficitarias hoy no egresa mayoritariamente de nuestras facultades específicas.

3. Los responsables de ofrecer respuestas al problema habitacional, los arquitectos, también encuentran un vacío en lo que respecta a su capacitación para desenvolverse en zonas rurales.

Puede observarse una cierta dependencia con técnicas contemporáneas que se inspiran básicamente en el hormigón armado, sin llegar a desarrollar métodos constructivos que se edifiquen sobre materiales propios de las áreas de actuación.

En otras palabras, podemos afirmar que la constante es adaptar la realidad a técnicas provenientes del "mundo desarrollado" (acepción que no compartimos), sin generar respuestas propias que, además de ser pertinentes a las áreas de pobreza, pudieran ser válidas para las sociedades más evolucionadas. Es el viejo dilema (aún no resuelto) entre producir o consumir.

Un ejemplo sencillo es la tendencia a utilizar el ladrillo exclusivamente como mampostería, sin ahondar en las bondades que brinda desde la perspectiva estructural cuando hay datos concretos que nos explican que posee mayor resistencia, liviandad, elasticidad térmica y duración que el hormigón o el cemento y lo que es más importante (ya que hablamos de áreas de pobreza) menor precio.

Tiempo atrás (1987) Eladio Diesle, nos instruía cómo con una diferente

concepción global del proceso constructivo (sobre la base del ladrillo) era posible edificar iglesias, mercados, viviendas, tanques de agua comunitarios o silos dejando absortos a los presentes, incluidos arquitectos e ingenieros.

El indagar sobre estas cuestiones aportaría respuestas a las zonas rurales por la simple razón de que allí abundan los postes y ladrillos que por diversos motivos, son la base de las construcciones locales; sería una manera de elaborar respuestas adecuadas al problema habitacional. Pero, paradójicamente, no sabemos mejorar el adobe, cómo utilizar el barro en reemplazo del cemento o cómo construir techos (con los materiales disponibles) para mejorar la captación del agua de lluvia.

La invasión cultural con espacios que no respetan el ritmo y ordenamiento de los campesinos es permanente; los diseños no reflejan la manera de vivir del poblador rural.

Microemprendimientos que deben ser merecedores de nuestra atención nos señalan que es posible compatibilizar la vivienda rural y los recursos renovables; que no es una fantasía adecuarla a las necesidades de la gente, reduciendo el impacto sobre el medio ambiente y previniendo el mal de Chagas.¹⁴

Como síntesis, podemos recordar aquello de que “[...]cada problema constructivo en la industria que conozco, debería encararse con una especie de ingenuidad, no con ánimo de ser original, sino con una actitud humilde y vigilante. Pensarlo de nuevo, con el acervo básico que es ya patrimonio de todos los hombres, pero sin dejarnos enredar en los detalles resueltos por otros y para situaciones que tienen muy poco que ver con la nuestra”.¹⁵

4. Por último, como ejemplos de nuestra posición creemos que ya son suficientes, abordaremos —sintéticamente— las responsabilidades de la universidad en la formación de expertos en educación.

Naturalmente, no encontramos demasiadas diferencias con las características globales de las áreas descriptas con anterioridad y, en suma, aquí también observamos egresados sin instrumentación ni actitudes convenientes para desenvolverse en medios rurales.

Nos acreditan sin habernos mostrado —en profundidad y extensión— las particularidades básicas de estas áreas: el trabajo de su gente, sus penurias, la manera en que utilizan el tiempo libre, cómo resuelven sus problemas cotidianos, el clima, sus viviendas, vestimentas, tipo de alimentación, endemias, temores y resistencias y, lo que es peor aún, la manera en que están estructuradas las respuestas educativas.

¹⁴ Jürgen von Lücken, “La vivienda rural y los recursos renovables y humanos compatibilizados a través de una biotecnología”, en *El Arquitecto*, 3, 1992, pág.13.

¹⁵ Eladio Diesle, “La cerámica armada”, en *Formas para la construcción*, 5, 1982, pág.58.

Es comprensible entonces que no estemos en condiciones de resolver, por ejemplo, la expansión del nivel inicial: no hemos ahondado en estrategias no convencionales como la capacitación de madres o maestros de primaria, la conveniencia de maestras itinerantes o de concentraciones de alumnos. Hecho más que relevante si partimos de la base de que en estas zonas (a pesar de la obligatoriedad de los jardines) prácticamente ningún niño asiste a ellos y la dificultad no se supera, por la poca concentración y densidad poblacional, con la simple apertura de establecimientos.

De igual manera, desconocemos la dinámica interna de la escuelas primarias de grado múltiple o maestro único, como asimismo, los recursos y técnicas a utilizar cuando, en las instituciones, no se dispone de agua potable, energía eléctrica, libros, mapas y láminas en cantidad y calidad suficiente, cuando los niños son incorporados tempranamente al trabajo y sus familias viajan frecuentemente siguiendo el itinerario de las producciones regionales.

Concentraciones de alumnos, escuelas móviles o nuclearización, son enigmas que, habitualmente, comienzan a disiparse recién cuando uno llega a terreno.

¿Y los adultos? ¿Cómo responder a sus necesidades de promoción cultural, educación básica, capacitación laboral o animación social cuando desconocemos la realidad en que actúan? ¿Cómo integrarnos a procesos de desarrollo endógenos cuando no nos hemos capacitado en estrategias de participación comunitaria o de educación no formal?

Así podríamos citar situaciones educativas que, en síntesis, desvinculan a la universidad de la realidad; este ensimismamiento, es reconocido desde Ciencias de la Educación cuando se afirma que ante la necesidad de "[...]separarse de aquella universidad intramuros, se planteó cómo incorporar en el terreno del conocimiento y la producción de conocimientos los problemas de la realidad, en el intento de darles explicaciones que permitan elaborar estrategias alternativas, que a su vez generen respuestas a los requerimientos concretos".¹⁶

Se debe asumir, práctica y concretamente, que si bien la educación es una, está obligada a adoptar diferentes manifestaciones según la realidad en la cual se despliega y cobra sentido; de no ser así, y de no incorporarse la particularidad rural en toda su magnitud, seguiremos asistiendo a una universidad que no llega a anclar definitivamente en la problemática de los sectores populares.

¹⁶ Liliana Vanella, *La Voz del Interior*, Córdoba, 8/9/1992.

CONCLUSIONES

Las observaciones realizadas sobre la educación en general y la universidad en particular, no significan desconocer los ingentes esfuerzos que muchos realizan para superar esta etapa de crisis. Por el contrario, son esos intentos los que estimulan a participar en el debate con estas ideas que, (al menos es la presunción que las motiva), pueden promover una polémica superadora, aunque sean refutadas o negadas por análisis superiores.

Muchos años de trabajo en zonas rurales —cooperando en proyectos con pretensiones innovadoras— alimentan estos pensamientos; allí, en la actuación concreta, pudimos compartir con agrónomos, agentes sanitarios, arquitectos o pedagogos estos vacíos a los que hicimos referencia. Por lo tanto, no han sido críticas al desempeño profesional individual —reconocemos innumerables excepciones— sino a la formación general que, desde la estructura universitaria, reciben los que en el futuro deberían constituirse en recursos humanos calificados para impulsar cambios en las áreas rurales deficitarias.

Dichas discrepancias, entonces, se han orientado a detectar aquellos espacios en nuestra formación que creemos deben ser merecedores de profundos análisis y prácticas transformadoras.

Por estas razones, las reflexiones vertidas pretenden colaborar en el proceso de autocritica ya iniciado que nos señala fuertemente que “[...]a partir de la reapertura democrática, hubo una significativa preocupación para revertir la que considerábamos una situación de cierto achatamiento y automarginamiento. La universidad a veces estuvo demasiado marcada por el vacío de un excesivo teoricismo y, si bien nosotros valorizamos mucho el papel de la teoría, no lo hacemos en el sentido de la especulación abstracta que nos aleja de los conflictos de la realidad”.¹⁷

Las teorías son cuerpos de conocimientos que nos permiten explicar fenómenos de la realidad y por ende, actuar sobre ellos; pero, durante mucho tiempo —demasiado, quizás— se confundió rigurosidad bibliográfica con teoría y, por esta deformación conceptual, se construyeron cuerpos de conocimientos enciclopédicos huérfanos de sustento real que, paradójicamente, autonegaban su pretendida condición de teorías.

Hay que construir cuerpos teóricos vinculados estrechamente a la realidad y la práctica y, en este desafío, lo rural no puede ser marginado. Es la educación popular quien lo solicita.

La fuerza de estos juicios no es antojadiza, surge del convencimiento de que “[...] las sombras que dibuja en el mapa del mundo la geografía de la

¹⁷ Gloria Edelstein, *op. cit.*

ignorancia, son sobre todo zonas agrícolas. la integración del mundo rural en la sociedad democrática requiere que la obra de su educación, ya iniciada, alcance su pleno desarrollo” (Edgar Faure, 1975).

Si dicho debate en proceso es de alguna manera energizado o estimulado por estas notas, las mismas habrán cumplido, sobradamente, con las motivaciones que en sus comienzos las impulsaron.

