

El analfabetismo en Jujuy. Su historia y consecuencias sociales

Tesis de Licenciatura en Trabajo Social

TESISTA: Rita Valeria Chacón

DIRECTOR DE TESIS: Lic. Federico Kindgard

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Jujuy

2006

Dedicado a los hombres y mujeres con quienes compartí hermosas experiencias en el proceso de alfabetización y se animaron a contarme parte de su historia, haciendo posible la realización de este trabajo. He preferido mantener sus nombres bajo el anonimato debido al carácter íntimo y altamente emocional de su relato.

También le dedico este trabajo a mi familia que esperó pacientemente, dándome el aliento necesario para concluir.

INDICE

Introducción	1
Contexto histórico del analfabetismo en la Argentina	8
La educación en la Argentina	9
La conformación del estado nacional	11
El período de sustitución de importaciones	16
Los gobiernos peronistas	20
Los gobiernos desarrollistas	22
El régimen militar de 1976	24
Los gobiernos de Menem y de la Rúa	27
El analfabetismo. Consideraciones generales.....	31
La educación como derecho	32
Concepto de analfabetismo	35
El analfabetismo como problema social	37
Quiénes son los analfabetos	38
Vida cotidiana	56
La vida cotidiana en las personas analfabetas. Testimonios	60
Acerca de las causas	61
El impacto en la vida cotidiana	67
Estrategias de supervivencia	77
Las relaciones de poder al interior de la unidad doméstica	82
Las estrategias de la unidad doméstica	84
Las redes informales de intercambio	92
Conclusiones.....	95
Bibliografía.....	99

INTRODUCCIÓN

El Analfabetismo

¿Qué pensamos cuando decimos analfabetismo? Seguramente en una problemática educativa, o tal vez en uno de los indicadores del nivel de desarrollo de un país, pensamos en una carencia... pero parados en esas ideas nos topamos con grandes inconvenientes cuando queremos plantear soluciones y el propósito de este trabajo es aportar al análisis de sus causas y consecuencias en la vida cotidiana, para reflexionar sobre los aportes que se pueden hacer desde el Trabajo Social a esta problemática: describir a quiénes afecta, cómo los afecta, cómo ha ido cambiando la significación del analfabetismo a través de la historia y establecer cuáles son las relaciones que contribuyen a que el problema persista.

El interés por abordar este tema es consecuencia de haber participado como facilitadora de un programa de alfabetización para adultos, basado en métodos audiovisuales, proveniente de Cuba. La definición de analfabeto suele ser conocida desde el sentido común, “la persona que no sabe leer ni escribir”, pero fue a través de mi contacto diario con las personas que asistían a las clases que el problema fue tomando un sentido más concreto, y es que para ^{muchos} ~~tantos~~ de nosotros el acto de la lectoescritura está tan naturalizado que lo incorporamos a nuestros hábitos sin problematizarlo. Por eso el conocer a personas que miraban las letras como dibujos carentes de significado, despertó al principio mi curiosidad por saber cómo hacían para manejarse en espacios donde todo está escrito, que luego pasó a ser indignación por la clara desigualdad social que estaba ahí presente, viva; y después lo fui canalizando en la idea de poder utilizar el espacio de mi trabajo final de licenciatura para llamar la atención hacia esta problemática, comenzar a abrir un camino para que desde el Trabajo Social contribuyamos al abordaje de este grave problema.

Para la realización de este trabajo me basé en la información estadística disponible y entrevistas a personas que son o han sido analfabetas hasta hace poco tiempo, cuya riqueza ilustra lo que las cifras no pueden decir: las frustraciones, los deseos, los logros... porque los índices están bajando y eso nos puede llevar a desestimarlos como problema, pero en números absolutos son más de 22.000 personas en Jujuy que viven cotidianamente la exclusión y la privación de sus derechos de ciudadanía.

El Trabajo Social en latinoamérica

El origen del Trabajo Social fue buscado en las primeras formas de asistencia, algunos autores la ubicaron en las comunidades humanas primitivas, otros en la Edad Media, ligada a la parte eclesiástica con las acciones de filantropía y caridad. El Trabajo Social habría surgido de la evolución de estas formas de ayuda con la incorporación de elementos técnicos, siendo su fundadora la norteamericana Mary Richmond, creadora del método de casework, basado en el paradigma positivista (Ander Egg).

Actualmente hay una perspectiva que refuta esta manera de concebir los orígenes de la profesión, llamada *histórica crítica*, en la cual predominan trabajadores sociales brasileños, que sostiene que esa mirada de la génesis del Trabajo Social como evolución de las formas primarias de asistencia, es una mirada endogenista porque establece el desarrollo de la profesión desde sí misma y no como producto histórico, entonces postula el surgimiento de la profesión “como un subproducto de la síntesis de los proyectos político-económicos que operan en el desarrollo histórico, *donde se reproduce material e ideológicamente la fracción de clase hegemónica*, cuando, en el contexto del capitalismo en su edad monopolista, el Estado toma para sí las respuestas a la ‘cuestión social’”¹. De esta manera el Trabajo Social participa en la reproducción de la fuerza de trabajo y de la ideología dominante, por eso Marilda Villela Iamamoto entiende que “el Asistente Social es solicitado no tanto por el carácter propiamente ‘técnico – especializado’ de sus acciones, sino, antes y básicamente por las funciones de cuño ‘educativo’, ‘moralizador’ y ‘disciplinador’ (...) el Asistente Social aparece como el profesional de la coerción y del consenso, cuya acción recae en el campo político”². El motivo por el cual se relaciona esta nueva profesión con las antiguas prácticas de ayuda es que se buscó el perfil de “dama de caridad” para comenzar la profesión. Montaña agrega que la legitimidad del profesional estaría dada entonces por la clase dominante y no por la población usuaria.

Desde esta perspectiva histórica crítica, las políticas sociales son por un lado una herramienta del estado para garantizar el poder de las clases dominantes, asegurando el control y el disciplinamiento de los sectores subalternos, pero también deben ser vistas como producto de la resistencia y las conquistas de la población usuaria. Los trabajadores sociales

¹ MONTAÑO, Carlos. *La naturaleza del Servicio Social*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social, 1998 p. 20 (subrayado mío)

² Ib idem p 22

debemos orientar nuestra intervención según esta contradicción, siendo concientes del papel que asumimos frente a los conflictos, de modo que nuestro accionar contribuya al fortalecimiento de la organización y autonomía de los sectores populares y no prestarnos a ser agentes pasivos de los intereses del capital. Aunque me inclino a pensar la historia del Trabajo Social desde esta mirada histórico – crítica, los debates acerca de los inicios de la profesión no están cerrados.

El Trabajo Social, al principio denominado Asistencia Social fue concebido desde una perspectiva asistencialista con elementos técnicos, tal cual se importó desde Estados Unidos, con el fin de dar asistencia rápida y de carácter paliativo a las necesidades que se originaban en el curso del desarrollo capitalista, en el caso de Latinoamérica en el marco de “los efectos naturales del sistema colonialista y deshumanizado que padecían nuestros países”³. Después pasó a una etapa desarrollista, con base en el funcionalismo que puso el énfasis en la solución de los problemas sociales en términos de la adaptación de los individuos “desviados”, que en Latinoamérica estuvo además especialmente volcado al trabajo institucional con miras a ir superando las etapas que nos llevaría de ser países subdesarrollados a países desarrollados, ya que se lo concebía como un camino lineal, en una concepción según la cual el subdesarrollo es una consecuencia de los valores culturales prevalecientes en las sociedades del tercer mundo⁴. Sela Sierra, haciendo un corte entre 1925 y 1962, caracteriza este período como el del Servicio Social Enunciativo, en el cual la mirada aséptica del profesional se limita a describir las problemáticas enunciando sus causas más inmediatas por ejemplo: “desnutrición – falta de vitaminas” a través del simple registro de las mismas.

En la década de los 70, ocurrió un proceso llamado Reconceptualización, a mi entender el más importante dentro del Trabajo Social, que aunque mencionado en todos los libros de historia y metodología de la profesión, es en la práctica muchas veces acallado y palidecido. La Reconceptualización nació en las universidades y partió de una crítica a la

³ SIERRA, Sela. Análisis de la Evolución del Servicio Social en el contexto latinoamericano- Principales líneas de acción. VII Seminario Latinoamericano de Servicio Social, Lima, Perú 1976. En *Formando al nuevo trabajador social*. Ed. Humanitas, Colección Desarrollo Social, p 15 y 16

⁴ Las etapas que llevaban del subdesarrollo al desarrollo fueron conceptualizadas por el economista norteamericano Rostow (1961), según estas perspectivas la presencia de determinadas características sociales y culturales eran un prerrequisito para avanzar en el camino del desarrollo simultáneamente desde la antropología y la sociología se conceptualizó el problema del subdesarrollo latinoamericano como la consecuencia de ser sociedades duales en las que se oponían sectores y territorios “modernos”, en vías de desarrollarse, y “atrasados o tradicionales” que representaban las principales trabas a los beneficios del desarrollo económico. En este marco gran parte de la intervención social se planificó en función de remover los obstáculos sociales y culturales que los sectores “tradicionales” oponían al desarrollo. Para esta problemática se puede ver Stavenhagen (1975) o la serie de estudios sobre desarrollo de la comunidad publicados por el B.I.D. (xx)

lectura de desarrollo lineal de los países subdesarrollados que ahí se enseñaba; se argumenta que en realidad desarrollo y subdesarrollo son dos caras de una misma moneda, vale decir que la situación de los llamados países desarrollados es el fruto de la explotación y la dominación de los países dependientes, por lo tanto el análisis de la realidad latinoamericana y la intervención en ella son específicos y debe necesariamente nacer de ella. Esta gran variación en la perspectiva ideológica, ahora apoyada en una realidad histórica, trajo consigo un cambio metodológico radical, tanto en los estilos de intervención, como en los instrumentos necesarios para llevarla a cabo: el individuo, el grupo y la comunidad dejan de ser considerados métodos, porque son los sujetos de la intervención, el método es el científico con una serie de momentos que se van superando de manera dialéctica; por otra parte el trabajador social debía salir de las instituciones e insertarse en la comunidad, la cual pasa a jugar un rol protagónico en la intervención, en busca de efectos ya no paliativos sino transformadores, en otras palabras el trabajador social deja de trabajar *para* la comunidad y comienza a trabajar *con* ella. Esta concepción fue llamada concientizadora – revolucionaria, o sea la búsqueda de cambios radicales en la realidad.

Esta propuesta toma elementos conceptuales del marxismo, desarrollando una perspectiva dialéctica en la relación entre lo macro y lo micro, la teoría y la práctica, el individuo y la comunidad, y por eso este proceso fue violentamente silenciado durante la época de las dictaduras en América Latina, dejando muchos conceptos sin profundizar. En nuestro país por ejemplo, hubo trabajadores sociales exiliados o desaparecidos. Las críticas actuales al movimiento de la Reconceptualización giran en torno a la ambición que tuvo de lograr cambios estructurales tomando una concepción materialista mecanicista de la historia, que le dificultaba el acercamiento entre teoría y praxis; otra crítica está vinculada al rechazo a las instituciones que llevó a muchos profesionales a alejarse de ellas sin realizar una experiencia crítica dentro de las mismas, lo que a la larga significó que dentro de las instituciones permanezcan las prácticas legitimadoras del sistema.⁵

Pasada la dictadura se volvió a hablar de este proceso, pero en muchos casos se lo vació de contenido y tras la fachada de “concientizadora – revolucionaria” se ocultó el asistencialismo, la burocracia o la adaptación. La Lic. María del Valle Armanasco menciona como consecuencia de ese cercenamiento que los “...*Trabajadores Sociales no cuentan con un*

⁵ Estas y otras críticas y análisis en ALAYON, Norberto (Organizador). *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*. Espacio Editorial, Bs. As., 2005

cuerpo o basamento de ideas políticas-ideológicas que les permita situarse o posicionarse de determinada manera a partir de las elecciones que se hacen".⁶ La autora continúa diciendo que esto trae aparejada una intervención con poco sentido crítico del contexto político en el que se inserta el problema, capaz de llevar su lectura a planos más estructurales, que dejen al descubierto las lesiones a los derechos humanos y en cambio volcándose a posiciones más bien religiosas o conservadoras, análisis que comparto al observar que en San Salvador de Jujuy la carrera sigue teniendo un énfasis funcionalista, a través de la corrección de lo que se considera "conductas desviadas" desde una perspectiva religiosa basada en la Doctrina Social de la Iglesia, que con mayor o menor nitidez se va imprimiendo en las y los estudiantes a lo largo de su formación, junto a una casi total ausencia de textos que sostengan la perspectiva reconceptualizadora desde sus bases ideológicas. También se pone énfasis en el carácter no político de la profesión, lo cual lleva a que la práctica pre profesional (por lo menos en mi experiencia) se realice en el marco de cierta ingenuidad a la hora de querer lograr consensos en la comunidad desdeñando el juego político que se da al interior de las mismas. Esta institución hasta la actualidad expide el título de "Asistente Social" a sus egresados y egresadas.

Esta tendencia a mantenerse al margen de la política, que no sólo se da en Jujuy, más cercana al desarrollismo y totalmente contraria a la visión reconceptualizadora, tuvo su marco en el proyecto neoliberal, en el cual a través de los organismos internacionales se proveyó de bibliografía que ponía el acento en el rol de los técnicos, que se encargarían de garantizar la participación de la comunidad en la elaboración de los proyectos, pero siempre a nivel micro, ya que las cuestiones estructurales económicas y políticas escapaban a su rol y por lo tanto no se analizaban en profundidad. Esa postura es la que prevaleció en la formación de los nuevos trabajadores o "asistentes" sociales. Afortunadamente en los últimos congresos de Trabajo Social en América Latina se volvió a poner sobre el tapete cada uno de los conceptos propios de la Reconceptualización, lo cual de a poco va llevando a algunos cambios en las prácticas cotidianas.

El desafío tiene que centrarse en impulsar el sentido crítico en los contextos en los cuales intervenimos y el primer paso para lograrlo es conociendo aquello que queremos

⁶ Lic. María del Valle Armanasco "Trabajo Social Y Política: El Rol Político Del Trabajador Social" XXIII Congreso Nacional De Trabajo Social El Saber y Hacer Comprometido Del Trabajo Social para el Desarrollo Local "Un Proyecto Ético-Político" 2004- 2005, en CD ROM, página 7

transformar desde la multiplicidad de factores que lo origina, y para lograrlo es necesario que adoptemos una perspectiva interdisciplinaria que nos permita apropiarnos de los avances teóricos que van surgiendo en el seno de las Ciencias Sociales.

Organización del presente trabajo

Este trabajo combina en cada uno de los capítulos elementos teóricos con datos de tipo estadístico y testimonial de manera tal que permita una conceptualización rigurosa del fenómeno del analfabetismo sin descuidar los hechos concretos a lo que refiere en el caso de Jujuy. Aunque en la Argentina los censos han ido mostrando una progresiva disminución del analfabetismo, los indicadores nunca logran precisar el problema: no se contempla el analfabetismo funcional o el analfabetismo por desuso de personas que asistieron a la escuela hasta tercer o cuarto grado y por falta de práctica o por falencias en la educación, en su edad adulta apenas saben firmar, ya que desde el censo se elaboran los índices de analfabetismo a partir de una pregunta directa, quedando fuera de la medición justamente las personas que entran en la definición de analfabetismo funcional. En este trabajo de todos modos, utilizaré los datos de analfabetismo como una aproximación al problema, sabiendo que en la medida que extendamos la definición del analfabetismo al analfabetismo funcional, en las cifras censales habrá una subestimación sistemática de la cantidad de personas que se enfrentan con este problema en la vida cotidiana.

Para conocer las causas del analfabetismo en Jujuy es necesario encuadrar a la provincia dentro del contexto histórico y estructural, que nos permita observar las relaciones de poder implicadas en los sucesivos proyectos políticos y económicos, que es lo que va determinando los perfiles de la fuerza de trabajo y de ciudadanía que se pretenden alcanzar en cada época en las regiones centrales y (a veces con grandes diferencias) en las provincias del interior. Es ese el tema del capítulo 1.

En el capítulo 2 presento algunas definiciones de analfabetismo propuestas por autores de diferente procedencia, y luego profundizo en el alcance del término en cuestiones como la ciudadanía, la movilidad social, género y pobreza. Los conceptos van acompañados de cuadros estadísticos que permiten un acercamiento a la situación de Jujuy.

El capítulo 3 avanza sobre las implicancias en la vida cotidiana de las personas analfabetas y el desarrollo de estrategias de supervivencia, para este fin prevalecen las historias de vida de las personas entrevistadas para este trabajo como una manera de ir integrando teoría, estadísticas y experiencias.

Por último, es importante mencionar que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación ha propuesto erradicar el analfabetismo en el país tomando como una de las herramientas al programa Encuentro, un objetivo que es ambicioso pero al cual se puede aportar desde las diversas profesiones y disciplinas que tomen los numerosos problemas que rodean, agravan y son agravados por el analfabetismo; espero que este trabajo brinde algunos elementos conceptuales que permitan la reflexión desde el Trabajo Social acerca del rol que debemos asumir en este desafío.

CONTEXTO HISTÓRICO DEL ANALFABETISMO EN LA ARGENTINA

La alfabetización tuvo diferentes significados a lo largo de la historia, por eso su importancia ha variado en el tiempo, desde ser un símbolo de poder hasta llegar a formar parte de la cotidianidad de la mayoría de la población. El estudio de los procesos que han ido transformando su significado es central para el análisis estructural del trasfondo ideológico que conlleva, es decir cuándo es un signo de mayor concientización y cuándo de alienación. E. Gellner⁷ destaca el papel central que la educación centralizada y la alfabetización generalizada tienen en las modernas sociedades industriales, caracterizada por la fluidez y movilidad de la estructura económica y por las tendencias a la homogeneización cultural y el igualitarismo político, concomitantes a la organización de dicha fluidez. Así, si bien se puede destacar el valor funcional de la alfabetización como medio de asegurar la reproducción y sostenimiento del sistema, también es cierto que la misma es un bien muy valioso para los individuos que participan del mismo, ya que la carencia de la instrucción básica no elimina la fluidez del sistema sino que deja a la persona que la padece más inerme frente a la misma. De allí que la alfabetización aparece como un derecho universalmente reconocido en el mundo moderno, y en cierto sentido, se puede coincidir con Gellner que es el derecho fundamental.

Si nos remontamos muchos siglos atrás descubrimos que el dominio del lenguaje escrito perteneció, en casi todas las culturas, a una casta privilegiada de funcionarios o sacerdotes que mantenían su poder en gran medida gracias al control que poseían sobre la palabra escrita, pero en Europa a mediados del siglo XV la invención de la imprenta al poner al alcance popular las obras de los filósofos antiguos rompe con estos modos restringidos de acceso a la cultura escrita. Es la época del Renacimiento, en que se despertó en Occidente el entusiasmo por el estudio de la Antigüedad clásica griega y latina.

La Ilustración, como movimiento cultural “caracterizado por una gran confianza en la razón, por la crítica de las instituciones tradicionales y la difusión del saber”⁸, señaló las tendencias en el pensamiento y la literatura en Europa y en toda América previas a la Revolución Francesa durante el siglo XVIII y fue el momento decisivo para la creencia en la posibilidad y la necesidad de progreso que pervivió, de una forma modificada, en el siglo XX e hizo hincapié en la necesidad de alfabetizar a la sociedad en su conjunto. La nueva

⁷ Ernest Gellner; 1991: “Naciones y nacionalismo”. Alianza Universidad, Buenos Aires, Argentina.

⁸ Larousse - Diccionario enciclopédico de todos los conocimientos. Tomo I, Larousse, España 1989, pag 481

organización de la economía, inaugurada con la revolución industrial le dio además un valor práctico a la alfabetización masiva, que pasó a ser un aspecto central en la formación técnica de la fuerza de trabajo. A partir de las revoluciones liberales de los siglos XVIII y XIX se refuerza la creencia en la rentabilidad social de contar con un pueblo alfabetizado. La primera escuela especializada en alfabetización de adultos, se abrió en 1790 en Nottingham, Gran Bretaña y sus métodos se copiaron en EEUU.

Desde el siglo XIX los estados liberales europeos lanzan planes de alfabetización masiva mediante la escolarización obligatoria de los niños. El paso del analfabetismo al alfabetismo en sociedades industriales fue un proceso que duró entre 75 y 100 años es decir que la alfabetización se inició en Occidente y se completó sobre todo en los países con ciudades industriales. “Los futuros progresos de alfabetización en todo el mundo dependen en gran medida del grado en que los países de elevado analfabetismo entren en esa transformación educativa”.⁹ Esto es así porque en la sociedad industrial es necesaria una alfabetización general con un cierto grado de sofisticación numérica y técnica. La alfabetización general y estandarizada habilita a las personas para su mejor formación y le da mayor facilidad para pasar de una actividad a otra, respondiendo al dinamismo y movilidad de este tipo de sociedad; además otorga un lenguaje impersonal que permite la comunicación con gente hasta el momento desconocida, teniendo en cuenta que el trabajo ya no consiste (como en una sociedad agraria) en la manipulación de objetos sino de significados y por eso el adiestramiento deja de ser tomado por su grupo local y pasa a manos de especialistas, bajo la supervisión del estado.

la Educación en la Argentina

Para comprender el proceso de la educación en la Argentina no alcanza con el mero análisis de las decisiones tomadas en el ámbito de la educación, es necesario conocer también los debates que se planteaban en materia económica y política dentro del país, que era lo que en definitiva iba marcando el perfil deseado de la fuerza de trabajo o de los ciudadanos a lo largo de cada proyecto que se iba imponiendo sobre los demás. El enfoque de Tedesco de que la educación en la Argentina estuvo más vinculada a objetivos políticos que económicos,

⁹ SILLS, David. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol 1, edic española, Aguilar, 1974 (alfabetismo)

permite una mirada más amplia sobre los debates. Sobre estas cuestiones giran los siguientes párrafos.

Antes de la declaración de la Independencia comenzaron a surgir debates sobre cuál debía ser el papel de la educación, Belgrano denunció en el Congreso de Tucumán que por la acción de la monarquía española se negaba el conocimiento de la ciencia, y sólo se enseñaban lenguas y teología. Belgrano representaba un pensamiento liberal, por haber estudiado en Francia y proponía una educación utilitaria más vinculada a lo económico. Después de algunos conflictos, fue recién durante el gobierno de Rivadavia (1826-27) que se logró una educación científica en escuelas dependientes de la Universidad de Bs. As. Con la llegada de Rosas en 1829 se dio un paso atrás y el proyecto de educación utilitaria pasó a ser el principal argumento de la oposición. De todos modos, en todo este período la economía argentina siguió siendo básicamente agraria acompañada de alguna producción artesanal tradicional y no hubo esfuerzos sistemáticos de alfabetización de la población.¹⁰

Llomovatte establece dos períodos en la evolución del analfabetismo en la Argentina: desde fines del siglo XIX el primero, y desde 1947 el segundo. El primero está signado por la entrada de inmigrantes provenientes de Europa, expulsados de sus países por las transformaciones de la industrialización, en general con un bajo o nulo nivel de instrucción o con desconocimiento del idioma; es por este motivo que los índices de analfabetismo en esos tiempos eran más altos en las ciudades más grandes, principales receptoras de inmigrantes. Durante la segunda etapa con una población más estable, el analfabetismo fue siendo un indicador más de las asimetrías regionales que hasta el día de hoy, en términos relativos, se mantiene. En este trabajo considero que se debe distinguir dentro del primer período mencionado por Llomovatte, dos subperíodos: el primero correspondiente a los gobiernos conservadores y el segundo que se inicia con el gobierno de Irigoyen y se corresponde también con la primera etapa del modelo de sustitución de importaciones de la economía.¹¹

¹⁰ TEDESCO, *Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1945)*, Siglo XXI de Argentina editores, 4ª edición, Bs. As., 2003, capítulo 1

¹¹ LLOMOVATE, , Silvia. *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila editores, Bs. As., 1989, capítulo VI - 3

CUADRO 1: EVOLUCIÓN DEL ANALFABETISMO EN LA ARGENTINA POR PROVINCIA.
SOBRE EL TOTAL DE 14 AÑOS Y MÁS (1869-2001)*

Jurisdicción	1869	1895	1914	1947	1960	1970	1980	1991	2001
Capital Federal	48,3	29,8	21,2	5,7	3,0	2,6	1,5	0,7	0,4
Buenos Aires	71,5	45,0	31,6	9,8	5,6	5,0	4,0	2,5	1,6
Catamarca	86,8	75,7	50,6	18,2	11,6	9,5	8,6	4,9	3,0
Córdoba	82,5	61,4	38,1	13,3	7,9	7,0	5,6	3,5	2,1
Corrientes	85,0	72,9	57,4	31,1	21,5	18,3	15,9	10,3	6,5
Chaco	-	71,0	49,1	29,5	21,2	20,9	17,7	12,3	8,0
Entre Ríos	75,2	55,9	41,3	19,7	12,8	10,6	8,3	5,4	3,1
Formosa	-	69,1	55,1	24,3	19,5	18,6	13,7	9,2	6,0
Jujuy	91,2	80,0	67,2	35,1	24,2	18,1	13,2	7,8	4,7
La Pampa	-	62,5	37,9	14,6	10,0	8,6	6,7	4,5	2,8
La Rioja	90,9	70,0	49,3	18,0	11,0	9,3	6,9	4,3	2,5
Mendoza	81,3	57,9	41,4	17,3	11,3	9,5	7,8	5,0	3,2
Misiones	-	76,7	56,8	22,6	16,8	16,4	12,9	9,1	6,2
Neuquén	-	75,1	62,5	25,3	19,0	14,8	10,5	6,0	3,4
Río Negro	-	70,4	51,6	24,0	16,4	14,5	10,2	6,2	3,7
Salta	88,2	77,4	55,7	29,8	19,1	16,0	12,4	7,6	4,6
San Juan	82,9	64,1	45,2	19,3	12,1	8,9	7,8	4,7	3,0
San Luis	88,9	62,9	36,6	17,0	10,8	8,4	8,2	4,7	3,0
Santa Cruz	-	43,5	22,2	8,2	5,8	5,8	4,1	2,4	1,5
Santa Fe	74,0	44,5	34,7	13,4	8,2	7,2	6,1	3,9	2,5
Santiago del Estero	93,0	85,6	66,2	31,1	19,8	16,7	13,9	9,5	6,1
Tucumán	88,4	74,3	52,3	21,1	13,0	11,2	9,1	5,4	3,6
Tierra del Fuego	-	35,8	25,3	5,9	4,2	3,2	2,4	1,2	0,7
Total	77,4	53,3	35,9	13,6	8,5	7,4	6,1	4,0	2,6

LA CONFORMACIÓN DEL ESTADO NACIONAL

El debate proteccionismo - libre cambio

El debate acerca de si el Estado debe cumplir un rol activo en el ámbito económico a través de impuestos y subvenciones para proteger la producción nacional o si debe abstenerse y garantizar la liberalización de la economía, estuvo presente desde la conformación del Estado nacional argentino y la respuesta a esto varió según los distintos gobiernos y el contexto internacional. Ciertamente esa respuesta, por involucrar una cuestión tan importante

* Este cuadro fue tomado hasta el año 1980 de Llomovate Silvia, op cit, página 30 y los años 1991 y 2001 de los respectivos censos.

como la distribución de la riqueza en relación al salario y a las políticas públicas, afecta directamente la calidad de vida de quienes habitan en el país.

Hugo del Campo menciona la contradicción de intereses que existía en Argentina en sus inicios como estado independiente, representada en el proteccionismo contra el libre comercio:

- El proteccionismo beneficiaba a las provincias del interior que sólo producían para el mercado interno (un mercado bastante débil) y a quienes perjudicaba la competencia de los productos manufacturados provenientes de Europa. Estas provincias producían mercancías artesanales cuyos precios aumentaban por lo costoso del transporte interregional y por los pesados impuestos que debían abonar en el pasaje de una zona a otra, con lo cual quedaban expuestas a la competencia de las mercancías extranjeras. La economía doméstica mayoritariamente autosuficiente, con poca división social del trabajo, estaba asentada sobre la explotación de una mano de obra principalmente indígena y una parte sustancial de la población activa continuaba ocupada en actividades de subsistencia, fuera de la economía de mercado.

- El libre comercio beneficiaba sólo a las zonas cercanas al puerto (zonas de intercambio) y al litoral, donde se producían las materias primas que serían exportadas. Esta diferencia de intereses llevó a una guerra civil, donde terminó ganando el centralismo que fue apoyado por las potencias extranjeras, a quienes convenía el libre cambio. Después de la batalla de Pavón la suerte del interior quedó definida: sus viejas artesanías fueron arrasadas por el librecambio y el ferrocarril, lo que llevó al empobrecimiento de la población. Es recién en 1853 que se redacta la Constitución, postergada con el propósito de mantener las aduanas interiores y los derechos de tránsito, y ésta aunque declara a la República Argentina como federal, en sus artículos llena de garantías al capital extranjero.

Gobiernos Conservadores

Caídos los gobiernos de Rosas y Urquiza, a mediados del siglo XIX se inicia un proceso de amplia reorganización del país, orientado por los intereses agroexportadores que se van constituyendo, aliados al capital extranjero fundamentalmente británico. En este período la población argentina crece aceleradamente como producto de la inmigración masiva de europeos, expulsados de sus países de origen como consecuencia de las transformaciones operadas por el desarrollo del capitalismo industrial en ese continente.

Al eliminar las aduanas internas y avanzar en la constitución del estado nacional, se vio la necesidad de una herramienta ideológica que contribuyera a la formación de los ciudadanos y a la creación de la conciencia nacional. Para alcanzar estos fines Tedesco afirma que había dos visiones: la que le brindaba un papel fundamental a la escuela incluso como garante de la estabilidad política, y la otra, representada por Alberdi que veía en la escuela un factor más, siendo más trascendentes en la formación de ciudadanos el contacto con inmigrantes europeos y la expansión del ferrocarril, aunque solamente interesaba que sean los futuros ciudadanos los que adopten esa conciencia. El prologuista del censo de 1869 establece una relación directa entre instrucción y ciudadanía: *“la democracia, bien entendida, no la hacen sino los instruidos, los que pueden llamarse ciudadanos, es decir, los que están en aptitud de conocer sus deberes y sus derechos, como miembros de la sociedad constituida...”*¹². En otras palabras, en la Argentina con un 77% de analfabetismo, había muy pocos ciudadanos.

CUADRO 2: EVOLUCIÓN DEL ANALFABETISMO EN LA ARGENTINA Y JUJUY¹³

Año	Población de 14 años y más en Argentina	Analfabetos en Argentina	Porcentaje sobre el total de 14 años y más en Argentina	Porcentaje sobre el total de 14 años y más en Jujuy
1869	1.007.899	780.319	77.4	91.2
1895	2.451.761	1.305.738	55.3	80.0
1914	5.026.914	1.806.243	35.9	67.2
1947	11.318.896	1.541.678	13.6	35.1
1960	14.199.299	1.221.420	8.6	24.2
1970	16.530.924	1.225.746	7.4	18.1
1980	19.666.678	1.184.964	6.1	13.2

En este contexto de urbanización acelerada e industrialización incipiente se produce el primer impulso de alfabetización masiva a través de la educación pública, pasándose de un 77,4 % de analfabetos en 1869, a principios del período a un 35,9% de analfabetos al final del

¹² Diego de la Fuente, prólogo al Censo 1969, pág XXXVIII, citado por Tedesco op cit.

¹³ Extraído de Llomovate, Silvia. Op.cit, página 30 y FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Troquel educación, Bs As, 2003

mismo en 1914 (ver cuadros 1 y 2). Sin embargo, como se puede apreciar en las cifras censales, este esfuerzo alcanzó principalmente a las provincias de la pampa húmeda, quedando muy relegadas el resto de las regiones.

En el período de 1880-1914 la respuesta de los sectores de poder se manifestó contundentemente en favor del libre cambio, era el auge del modelo agro-exportador en el cual Argentina proveía de materia prima y alimentos a los países centrales y compraba de éstos los productos manufacturados. Rapoport sostiene que el liberalismo de América Latina a manos de la burguesía agroexportadora exigía por un lado el liberalismo económico para ubicar los productos en el mercado internacional, pero por otro, la necesidad de mano de obra semiservil y la imposición del modelo impulsaba a prácticas de dominación social y la exclusión política.¹⁴

Durante el primer gobierno de Roca en 1881, el Ministro de Instrucción Pública, Manuel Pizarro, denunció ante el Congreso que el Estado descuidaba la educación primaria manifestando una preferencia discriminatoria por los estudios preparatorios, lo cual iba en contra de la educación popular proclamada. Pizarro propuso además la creación de escuelas de oficios e industriales, pero se encontró con la negativa de Sarmiento, que era en ese momento superintendente general de Escuelas, quien fiel al modelo agro-exportador le respondió que para los pocos cargos especializados, era más efectiva la contratación de inmigrantes y lo alentaba a crear asilos y reformatorios. Los sectores interesados en una formación especializada podían ser los pequeños industriales y dueños de talleres, que por su poco peso político no eran escuchados. En este contexto se sancionó la ley 1420, que declara la educación común, laica, gratuita y obligatoria. Los debates en torno a esa ley fueron respecto a lo religioso y a la autonomía, o mejor dicho la negación de la autonomía ya que los liberales promovían su carácter laico y una mayor participación del estado, con la intención de profundizar el control social; pero el mayor control por parte del Senado en los nombramientos de autoridades que pedían los católicos en realidad estaba vinculado a la influencia que la Iglesia tenía en el Senado.¹⁵

¹⁴ RAPOPORT, Mario, *Historia económica y política de Argentina (1880 – 2000)*, Bs. As.

¹⁵ -TEDESCO, Juan Carlos. Op. cit

Finalmente se logró una educación de naturaleza contradictoria: se homogenizaron los contenidos, pero dentro de un contexto de heterogeneidad y de exclusión política y económica. Corrosa et al, citando a Tenti Fanfani consideran que esta contradicción es una de las principales falencias educativas que permanecen vigentes, ya que los pudientes *“siempre se encontraron en ventaja, en la medida es que la escuela proponía racionalizar y explicitar una cultura que sus hijos ya disponían en estado práctico. Para ellos no existía ruptura, sino continuidad entre la familia y la escuela. En cambio, para los grupos sociales subordinados la acción escolar adquiría las características de una acción de conversión, mucho más compleja y riesgosa”*.¹⁶ Los datos tomados de Tedesco que presento a continuación ilustran esos intentos fallidos de una educación para todos, ya que se cumplía el objetivo de una importante incorporación al sistema educativo, pero éste no lograba mantener la matrícula, Tedesco menciona que el porcentaje de abandono en el pasaje de 1º a 2º grado era tan elevado que al poco tiempo estas personas podían considerarse analfabetas.

CUADRO 3: DESERCIÓN ESCOLAR. ESCUELAS DEPENDIENTES DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1886-1891)¹⁷

	1886	1887	1888	1889	1890	1891
1º	16.192					
2º		5.675				
3º			2.521			
4º				1.396		
5º					732	
6º						373

Corrosa et al mencionan además como otro germen de la crisis educativa el imaginario del “sujeto educable” que incluía al europeo inmigrante que sería impulsor del desarrollo y excluía a indios y mestizos, en la oposición civilización- barbarie establecida por Sarmiento. Esta política se vio y se ve aún hoy reflejada en los índices históricos del analfabetismo, que aumentan notablemente en las provincias con mayor presencia de indígenas.

¹⁶ TENTI FANFANI, Emilio. *La escuela vacía*. Citado por Corrosa et al. *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Ed Espacio, Bs As 2006, pág 46 (subrayado en el original)

¹⁷ Fuente: Memoria del Ministerio de Instrucción Pública, año 1899, T III. Citado por Tedesco, op cit.

Durante el segundo gobierno de Roca se crearon escuelas especializadas en agricultura en provincias del litoral, con pobres resultados, que Scobie¹⁸ atribuye a la condición de los chacareros: pobreza, aislamiento y un sistema de posesión de la tierra que anulaba toda esperanza de progreso. Además Roca intentó impulsar escuelas de especialización industrial, proyecto que fue rechazado por el normalismo que sostenía que con la educación especializada se iba camino a una división entre una educación de elite ilustrada para algunos mientras que el resto de los sectores sólo recibirían capacitación práctica, con lo cual se impediría la renovación de la dirigencia política. En esto podemos encontrar fácilmente una contradicción: por un lado una educación enciclopedista está tan lejos del interés inmediato de la clase trabajadora, más presionada por ganar el sustento, que le quita incentivo y de alguna manera la excluye; pero por otro lado brindar capacitación en oficios a ese sector y dejar la educación enciclopédica reservada sólo a una fracción termina generando una brecha insalvable en la aspiración al poder. El poder político de la época se distribuía así: los funcionarios eran profesionales (mayoría de abogados y algunos médicos). Los terratenientes estaban vinculados a ellos y actuaban a través de la presión económica, pero no disputaban los lugares, esto permitió que los políticos fueran adquiriendo su propio poder.

El Período De Sustitución De Importaciones (1914 - 1945)

Este período se puede dividir en dos subperíodos: uno entre 1914 y 1930 en el que se alienta la participación popular caracterizado por el predominio de los gobiernos radicales, y en particular, del caudillo Hipólito Irigoyen, seguido entre 1931 y 1945 por otro caracterizado por la vuelta a políticas liberal – conservadoras por parte de gobiernos de facto o resultantes del fraude electoral. Durante este período Rapoport observa que se acentúa la tendencia típica del capitalismo al crecimiento del sector de los obreros urbanos en relación al de los trabajadores rurales y al de los artesanos. También se va conformando una clase media principalmente a partir de los inmigrantes europeos y una forma importante de movilidad social se dio a través de los estudios universitarios.¹⁹

Una consecuencia de la gran dependencia que tenía Argentina respecto de los países centrales fue la crisis que sufrió cuando en Europa se desató la Primera Guerra Mundial y los países europeos limitaron su comercio exterior: esto provocó no sólo que Argentina se

¹⁸ Citado en TEDESCO, op cit pág 45

¹⁹ RAPOPORT, Mario. Op. Cit.

quedara sin compradores y proveedores de manufactura, sino también que caiga la recaudación impositiva que provenía de la aduana. El modelo se vio agotado y la respuesta fue encontrada en el proteccionismo y en la diversificación de la producción, ahora orientada al mercado interno.

Rapoport menciona además que la necesidad de legitimar las instituciones en un país cada vez más grande y complejo, con conflictos crecientes impulsados por el radicalismo y el movimiento obrero, sumados a la crisis dentro de la oligarquía, dieron lugar a un cambio en el mecanismo de sufragio, ampliando la base social de sustentación del Estado. La Ley Sáenz Peña estableció el voto universal, secreto y obligatorio, con un padrón electoral basado en el Registro de Enrolamiento, es decir fuera del control exclusivo de la oligarquía. La universalidad del sufragio fue relativa ya que sólo incluía a los hombres mayores de 18 años y no a mujeres ni extranjeros no nacionalizados.

Fue a través de esta ley de sufragio que llegó al gobierno Hipólito Irigoyen quien en su gestión apuntó a la integración de los sectores medios, para esto intentó transformar el estado "gendarme" del período anterior, en un agente activo de democratización; entre otras cosas dejó sin efecto los intentos de especializar las escuelas y apostó a la formación de ciudadanos con mayor ilustración, en este sentido y siguiendo a Tedesco quien resalta la base política en las decisiones acerca de la educación, el radicalismo encarnó una corriente de pensamiento respecto a la educación, según la cual ésta debía servir principalmente para la integración política y la concientización ciudadana, con una formación universalista y enciclopédica; oponiéndose a la postura de diferenciar la educación de las elites, de la educación destinada al pueblo, más enfocada a la preparación en oficios específicos; como vemos la oposición entre el normalismo y las tendencias a la especialización en la educación seguía vigente.

No hubo medidas económicas que cambiaran de fondo el modelo vigente, por lo que podría decirse que la pelea desde el radicalismo se limitó a lograr la inclusión ciudadana y la participación política de los sectores de clase media urbana que lo apoyaban. La industrialización forzada por la guerra fue llevada a cabo sin demasiada convicción por lo que se fue opacando una vez finalizada la misma.

En 1922 la presidencia pasó a manos del radical Alvear, quien logró ejercer el cargo en un marco de mayor institucionalidad y paralizó o revirtió algunas medidas tomadas por

Irigoyen, de las cuales voy a tomar sólo algunas de las mencionadas por Rapoport por ejemplo la reforma universitaria, o la aprobación en 1923 de la ley que instituyó el pago de salarios en moneda nacional en contra del pago en vales vigentes en ingenios y yerbatales del norte argentino, debido a que uno de los problemas principales era la escasez del circulante, esto muestra el tipo de relación laboral que se imponía en estos establecimientos, vale recordar que el NOA productor de azúcar, y el NEA productor de yerba fueron las dos regiones con mayor analfabetismo en aquel período (ver cuadro 1). En 1925 se reglamentó la ley de trabajo femenino e infantil en todo el territorio argentino y un año después la ley de descanso dominical para Capital Federal. Además se ampliaron las redes de transporte y comunicaciones y se impulsó la tecnificación del campo.

En 1928 vuelve Irigoyen a ocupar la presidencia. Sus primeras medidas estuvieron orientadas a un fortalecimiento del papel del Estado retomando líneas de política de su primer gobierno dejadas de lado por Alvear. En este momento, en la provincia de Jujuy, se avanzó en un intento de democratizar las relaciones sociales a través de la expropiación de los grandes latifundios de la Puna, intento que quedó frustrado luego del golpe militar que derrocó al gobierno en 1930 en el contexto de la crisis mundial que volvía a obligar a la Argentina a adecuar su economía.²⁰

la Década Infame

En septiembre de 1930 se efectuó el golpe que llevó al gobierno al General Uriburu. La orientación general de la política fue de tendencia conservadora y liberal. Desde el primer momento se produjeron choques entre distintas tendencias internas, la primera alternancia en el poder fue cuando Justo sustituyó a Uriburu. Cuando estos conflictos amenazaron su hegemonía se optó por la violencia, el fraude y las intervenciones federales. En esta época de crisis los países europeos reforzaron sus medidas proteccionistas y las autoridades argentinas tuvieron especial cuidado de sostener las relaciones comerciales con Gran Bretaña y por eso se pasó del librecambismo a la firma de acuerdos bilaterales (Roca- Runciman y Malbrán-Edén) para la exportación de carnes, en los cuales Argentina quedaba cada vez en mayor desventaja. Hubo otros acuerdos con Alemania y Brasil. Esa intervención del Estado en el

²⁰ RUTLEDGE, Ian. *El desarrollo del capitalismo en Jujuy*. Ed. Ecira/Cicso

desarrollo del comercio exterior se hizo dentro de los marcos de la ortodoxia económica y a los fines de preservar los intereses de la elite ganadera.²¹

El crecimiento de la producción industrial duplicó la ocupación industrial entre 1935 y 1945 y provocó una complejidad social cada vez mayor por las migraciones internas hacia la ciudad que dio lugar a un nuevo proletariado urbano, que se encargaba de las ocupaciones manuales no especializadas en reemplazo de los inmigrantes y su descendencia que pasaron a formar parte del grupo de los pequeños y medianos comerciantes e industriales, de profesionales y empleados.

Rapoport analiza que aunque hubo un proceso de industrialización avanzado, cuya característica principal fue que estuvo orientado a bienes de consumo final, como las maquinarias e insumos utilizados eran importados, ese aumento de producción estuvo paradójicamente ligado a un aumento de importaciones lo que a la larga provocó desequilibrios en la balanza de pagos. La inversión industrial no sólo fue por el ingreso de capitales extranjeros (muchas empresas extranjeras se radicaron en el país), sino que también grupos nacionales aportaron a esa expansión. El flujo de inversiones que se concentró en Buenos Aires, la constituyó en receptora de grupos de migrantes de todo el país y provocó diferencias regionales muy grandes, visibles en el empobrecimiento de las provincias mas alejadas de la capital. En la provincia de Jujuy este momento se caracterizó por el desarrollo de la gran minería que vino a sumarse a la producción azucarera como rama principal de la producción local.

En el año 1934 el tema del analfabetismo pasó a primer plano debido a los altos índices que se registraban, en ese año salió una guía para alfabetizar en el diario La Prensa, destinada a que la población letrada la usara para enseñar a quien hiciera falta, y también se realizó en Buenos Aires una conferencia nacional sobre el analfabetismo con la presencia de delegados de todo el país; todavía en ese momento el tema del adulto analfabeto ocupaba un lugar marginal dentro de la problemática del analfabetismo y era visto más bien como una característica más de la pobreza. La Prensa expresaba lo siguiente: *"El déficit de cultura representado por el grupo de mayores no debe alarmarnos tanto como el otro, en vistas de que aquel se amortiza vegetativamente y desaparece por las leyes fatales que rigen la vida*

²¹ RAPOPORT, Mario. Op.cit.

humana. No es que convenga abandonarlos a su infortunio; pero donde los recursos para vulgarizar el saber elemental escasean, es discreto concentrarlos en la educación de las nuevas generaciones, pues así tendrán la certidumbre de que, en plazos que no se contarán por siglos, se alcanzará la meta ideal: que no quede un habitante de la Nación incapaz de descifrar los misterios del abecedario"²²

Lidia Rodríguez menciona también que la importancia estaba puesta entonces en la alfabetización de los niños, y a los adultos se les enseñaba con la misma metodología (hasta los mismos libros de lectura) que se utilizaba para los niños. Las resoluciones sobre el tema que salen en esa conferencia son: brindar incentivos a aquellos docentes que aparte de su tarea diaria con niños, dedicaran un tiempo a los mayores, incorporar al servicio militar a los adultos analfabetos, prohibir que se empleen a personas analfabetas, y si excepcionalmente se lo hiciera, su salario debía ser el más bajo. Cuando más tarde comenzaba a definirse la figura pedagógica del adulto analfabeto, el discurso que la fundamentaba estaba apoyado en la necesidad de disciplinar al sujeto.²³

En este período el analfabetismo bajó de una manera significativa, sin embargo siguió representando una alta proporción de la población. En 1914 el 35,9% de la población del país era analfabeta, en 1947, en los primeros años del período siguiente, el índice había bajado al 13,6%. Sin embargo debe tenerse en cuenta que en Jujuy los índices son mucho mayores y en 1947 había un 35,1% de analfabetos (ver cuadros 1 y 2) siendo la provincia con el índice de analfabetismo más alto de todo el país. En 1947 sólo Capital Federal, Buenos Aires, La Pampa y Córdoba presentaban índices menores a 15%. Las regiones con mayores índices de analfabetismo eran el NOA y el NEA, con tasas que superaban ampliamente el 20% y tres provincias (Jujuy, Santiago del Estero y Corrientes) con índices superiores al 30%.

los Gobiernos Peronistas

Este es el período que Llomovate caracteriza por el predominio de la reducción paulatina de las fuertes desigualdades regionales. La llegada del peronismo al poder significó

22 RODRÍGUEZ, Lidia, *La educación de adultos y la construcción de su especificidad*. En Puiggrós, Adriana. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la Educación Argentina III, Galerna, Bs As., 1998, págs 287 y 288

23 Ib idem

un cambio abrupto respecto a las políticas de los gobiernos conservadores de la década anterior. En lo social, avanzó en políticas destinadas a la redistribución de la riqueza a favor de los asalariados y en lo referido a los derechos laborales, apoyando especialmente la sindicalización. En particular en Jujuy, el gobierno peronista significó el fin del sistema de haciendas que mantenía a una gran proporción de la población provincial en condiciones semi-serviles, además del desarrollo de la sindicalización y una serie de medidas especialmente en el campo laboral, que significaron una democratización de las relaciones sociales, sobre todo para la población obrera de los grandes establecimientos industriales diseminados en el interior de la provincia (los principales eran los ingenios Ledesma, La Esperanza y Río Grande; y las minas Pirquitas y El Aguilar)²⁴.

La política económica según la describe Rapoport²⁵ fue contraria a la del modelo liberal-conservador y se caracterizó por un papel activo del Estado en el fomento del proceso de industrialización por sustitución de importaciones, que vio así acelerado muy significativamente su crecimiento, ahora ligado al mercado interno, aumentando de esta manera la ocupación, la redistribución del ingreso y los salarios reales. El Estado intervino también en el bienestar e inclusión ciudadana de la población a través de la nacionalización de los servicios públicos y de la prestación de servicios de salud, educación, acceso a viviendas. Esta política se sustentó fundamentalmente a partir de las retenciones a las exportaciones generadas por el agro, lo que llevó a un enfrentamiento permanente entre el gobierno peronista y los sectores ligados al comercio exterior, que controlaron la economía durante los quince años anteriores. En 1949 se promulgó una nueva Constitución que incluyó los derechos sociales de los ciudadanos junto a los derechos individuales ya presentes. Se avanzó también en el reconocimiento de los derechos de la mujer, a través de medidas como la legalización del divorcio y del voto femenino.

El aumento del número de escuelas incrementó el número de alumnos en la escuela primaria: Durante el Primer Plan Quinquenal las escuelas comenzaron a tener un sentido de instrucción para el trabajo con elementos moralizadores y nacionalistas, sus ejes principales

²⁴ Rutledge, Ian. Op cit

²⁵ REPOPORT, Mario. Op. Cit.

eran el idioma y la historia y era gratuita sólo para quienes no podían pagarla.²⁶ Según la revista IICE²⁷ este fue el primer gobierno que le dio preponderancia a la educación dentro del proyecto nacional, ya que a través de la misma llegaba ideológicamente a niños y padres, y a través de las escuelas técnicas se iba preparando a los jóvenes para aportar al programa de desarrollo y modernización del país. La Fundación Eva Perón creada en 1948 proveyó a los sectores populares de diversos elementos para el hogar y para el trabajo además de contribuir a lo educativo con ropa y útiles escolares y con la creación de hogares-escuelas y centros deportivos.

Respecto al analfabetismo, Perón había anunciado su intención de erradicarlo, intentando por esta vía tener una herramienta más para la transmisión de su mensaje peronista a la población adulta para la promoción de su plan económico. No hay cifras oficiales publicadas respecto a los logros de ese objetivo, pero a partir de un informe de la embajada de los Estados Unidos en Argentina se puede observar que hubo una clara disminución.²⁸

La presión de la oligarquía; los conflictos crecientes entre la burguesía industrial y los sindicatos obreros; la oposición de la Iglesia, que no aceptaba medidas como la ley del divorcio o la legalización de los matrimonios civiles; el descontento de algunos sectores del Ejército; la muerte de Eva Duarte en 1952, que privaba al peronismo de su figura más popular, y la ruptura del bloque de fuerzas que lo conformaba fueron, en conjunto, motivos que debilitaron el gobierno de Perón y forzaron su retirada del poder en 1955.

Los Gobiernos Desarrollistas

Los gobiernos posteriores no alteraron sustancialmente la política del peronismo, pero sí se alteró la distribución del ingreso, a partir de entonces la industrialización sustitutiva tuvo dos variantes: la orientada a la producción de bienes suntuarios y la orientada a la producción de bienes masivos. Esto incidía directamente en la política de distribución del ingreso. La producción de bienes suntuarios tuvo mayor vigencia durante la gestión gubernamental desarrollista (1958/62) y durante la dictadura militar que derrocó a Illia (1966/72) e implicaba

²⁶ BERNETTI, Jorge Luis y PUIGGROS, Adriana. *Historia de la Educación en Argentina V- Peronismo: Cultura política y educación (1945 - 1955)*, editorial Galerna, 1993

²⁷ IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Bs As

²⁸ IICE. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, op cit pág 51

una distribución del ingreso a favor de los sectores de mayor poder adquisitivo y la necesidad de capitales e insumos extranjeros necesarios por la complejidad de los productos, cuya avanzada tecnología iba desplazando la de los medianos y pequeños empresarios nacionales. Su agotamiento estuvo vinculado a una crisis en la balanza de pagos y la resistencia por parte de los sectores asalariados.²⁹

La producción de bienes masivos (alimentos y textiles) estaba acompañada de una política distribucionista por dos motivos: la necesidad de incrementar el poder de compra de los sectores populares lo cual traía aparejado un mayor acceso al crédito y la suba de los salarios reales y el mayor requerimiento de mano de obra, que permitía que se integren más personas al activo. Esta tendencia generó la oposición de los sectores empresariales predominantes que se vieron perjudicados por la menor demanda de insumos extranjeros y por la reversión de la tendencia concentradora propia de la producción antes descrita.

Después del año 63 se asistió a un período de crecimiento en la industria argentina que se sostuvo hasta el 73 período en el que se observó la inserción predominantemente industrial del capital extranjero, asentada en el control de múltiples mercados lo que le dio poderío no sólo sobre la producción sino también sobre la circulación del excedente. Es importante destacar que estos grandes grupos económicos tienen como actividad complementaria la actividad ligada al sector agropecuario³⁰.

Tomando estas dos décadas de gobiernos peronistas y desarrollistas se asiste a una fuerte reducción del analfabetismo en el país, además de una fuerte reducción de las desigualdades regionales (que sin embargo persisten hasta hoy). Esta reducción del analfabetismo en todo el país se debe a la extensión de los servicios de educación primaria. Es significativo que a partir del '45 muchos pueblos de la puna jujeña se originaron en las concentraciones de población rural alrededor de los edificios escolares.

En 1970 el índice de analfabetismo había pasado de 13,6% en 1947 al 7,4%. A excepción de Chaco, con un índice de analfabetismo de 20,9%, todas las provincias tenían índices menores al 20%. Índices superiores al 15% únicamente se seguían observando en las

²⁹ ASPIAZU, et al. *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Ed. Legasa, Bs As., 1986

³⁰ RAPOPORT, Mario. Op. Cit

provincias del NOA y NEA. Entre ellas, Jujuy pasó de un índice de 35,1% en 1947 a 18,1% en 1970. Capital Federal y Buenos Aires llegan a índices inferiores al 5%, Catamarca, Córdoba, La Pampa, La Rioja, Mendoza, San Juan, San Luis, Santa Fe, Santa Cruz y Tierra del Fuego muestran índices menores al 10%.

El régimen militar de 1976

La dictadura de 1976 marcó un quiebre en la economía y la política argentinas debido a la profundidad de sus medidas, a un punto tal que logró la reestructuración de la propia organización social. Por ello, si bien los índices de analfabetismo siguieron bajando como consecuencia del grado de extensión alcanzado por los servicios de educación primaria, el mismo adquirió una significación social muy diferente. A partir de entonces, la tendencia a la atracción de trabajadores que el capitalismo argentino había mostrado desde fines del siglo XIX se revierte y se inicia una etapa caracterizada por la expulsión de trabajadores expresada en el aumento del cuentapropismo y la desocupación, la caída del salario y la reversión de diversos derechos que los sectores asalariados (especialmente obreros) habían ido conquistando a través de la lucha gremial. En este sentido se puede decir que se inicia un período de exclusión creciente de la población que no se revirtió con los gobiernos democráticos que siguieron a la caída del gobierno militar en 1983, sino que incluso se agravaron durante la década del '90 a partir del gobierno de Carlos Menem.

La política económica implementada por el gobierno militar intentó concentrar la actividad manufacturera en los sectores ya industrializados, y se buscó diversificar las exportaciones de manera de lograr una redefinición de la inserción de la Argentina en el mercado mundial que no dependiera solamente de las exportaciones agrícolas, ya claramente insuficientes para lograr un equilibrio en la balanza de pagos. La forma de sostener la economía estuvo más vinculada al endeudamiento que a las retenciones al agro o a la inversión de los capitales en la creación de nuevas industrias, ya que la consigna era la liberalización de los mercados (en especial el financiero) y la apertura económica al exterior. El dinero de la deuda se colocó también bajo la forma de créditos externos a empresas públicas siendo dudosa su utilización efectiva por parte de las mismas, generando un sobreendeudamiento desmedido.

En 1976 siendo prioridad la contención de la inflación se implementaron tres líneas de acción:

- el congelamiento de los salarios por tres meses, lo cual trajo como consecuencia una caída del 30% de los salarios reales, y para evitar protestas se suprimieron los sindicatos y todo tipo de acción gremial, incluyendo los convenios colectivos vinculados a lo salarial. Estas medidas, apoyadas por el terrorismo de Estado implementado desde el primer día de producido el golpe, llevó a los salarios reales a su piso más bajo desde 1945.
- la eliminación del sistema de control de precios y
- el incremento en el tipo de cambio: el peso sobrevaluado permitió una mayor apertura de las fronteras económicas y al no haberse posibilitado el recambio de la industria nacional que permitiera precios competitivos, se produjo una invasión de productos importados.

Cuando el gobierno consideró que la economía se había estabilizado apuntó a la inversión promoviendo la entrada de capitales, con esto desreguló el accionar de las empresas de capital extranjero y les otorgó igualdad de derecho respecto a las de capital nacional. A partir del golpe militar el mercado laboral se caracterizó por la expulsión sistemática y constante de trabajadores y la intensificación del trabajo con el incremento de la jornada media de trabajo. El Estado abandonó sistemáticamente las funciones asumidas en los periodos anteriores. La estructura impositiva fue tornándose cada vez más regresiva y se redujo el gasto social, especialmente en salud y en educación, esto último impactó en forma negativa sobre la matrícula en la educación de adultos³¹. El papel que jugó la educación fue de garantizar el orden social para realizar las transformaciones planeadas enfatizando valores como el individualismo y la meritocracia, como así también apuntando al vaciamiento de los procesos de construcción del conocimiento, indispensables para la plena participación social.

En 1977 se realizó la reforma financiera, que comprendía la liberalización de ese sector en cuanto a las tasas de interés, la asignación del crédito, la expansión de las entidades financieras y la instalación de nuevas entidades sean de origen nacional o extranjero. Estas medidas favorecieron la concentración de capital en los grandes grupos financieros, fueron los

³¹ FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Editorial Troquel, Bs. As., 2003.

inicios de la “Patria contratista”, que es cuando el Estado nacional centraliza sus compras en los principales grupos económicos nacionales fortaleciendo su desarrollo.

En 1978 se inició una etapa sustentada en la “apertura de la economía y la confianza en las empresas privadas como sostén y motor de la economía” en la cual de manera periódica se iban reduciendo los aranceles de importación dejando sin protección a la industria nacional. Esto produjo un desequilibrio entre la producción de bienes y la evolución de los servicios, la actividad de construcción y los energéticos. En 1981 las políticas fueron menos planificadas pero mantuvieron la base económica liberal anterior.

En conjunto esta política se sostuvo con el endeudamiento externo por parte del Estado y el fomento del endeudamiento externo del sector privado. En 1982 como consecuencia de la crisis de la deuda se produjo la nacionalización de las deudas del sector privado, agravando la situación financiera del Estado y su dependencia respecto a los grupos financieros extranjeros.

El retorno a la democracia. El gobierno de Alfonsín

Después de la dictadura, la Argentina quedó endeudada, con las industrias concentradas en los grupos económicos más fuertes y con los valores de la sociedad totalmente cambiados: a partir del terror ocasionado por secuestros, desapariciones y torturas se había fomentado el individualismo, y debido a la concentración de la producción que desalentaba los nuevos emprendimientos, se había instalado una “cultura de especulación” que permitió que algunos pocos lograran hacer rápidas fortunas a través de la especulación financiera.

Durante el gobierno de Alfonsín se intentó volver en un primer momento a una política redistributiva basada en el mercado interno, intento que chocó con las resistencias internas de los distintos factores de poder como los contratistas del estado, los beneficiarios de regímenes de promoción industrial, gobiernos provinciales y empleados públicos. Respecto a lo educativo, la urgencia estaba puesta en democratizar la escuela, revirtiendo el perfil autoritario que el régimen anterior imponía, pero las falencias que hubo para transformar su estructura le impidió garantizar el acceso a una educación de calidad a todos los argentinos.³²

³² FILMUS, Daniel. Op cit capítulo 2

edfaber

Hacia el final del gobierno de Alfonsín se produjo un deterioro de las finanzas públicas y un aumento en los niveles de desocupación junto a una persistente caída de los salarios luego de una fuerte recuperación en el año 1984. La política económica del gobierno desembocó en una crisis hiperinflacionaria que destruyó los pequeños comercios e hizo que muchos comerciantes eligieran la especulación financiera como una forma de preservar el capital. En el '89 se producen los saqueos a los supermercados y comercios en varias ciudades del país, protagonizados por los habitantes de los barrios más pobres. Todo esto terminó generando un escepticismo hacia la democracia.

los gobiernos de Carlos Menem y de la Rúa

El gobierno de Carlos Menem marcó el punto máximo de la instalación del modelo neoliberal en la Argentina. Al conceptualizar el neoliberalismo en América Latina, Isla et al plantean una situación contradictoria: que el neoliberalismo aunque defiende principios liberales, en la práctica se emparenta más con el conservadurismo político y el darwinismo social; y que la ausencia del Estado que predica es sólo parcial, ya que el Estado actúa a través del Ejecutivo con decretos que modifican sustancialmente lo político y económico en beneficio de los grandes grupos económicos, pasando por encima de los demás poderes de la república.

No solamente

El logro más importante del gobierno fue la estabilidad de la moneda, que permitió un mayor acceso al crédito en toda la población. Fue la medida más popular de la gestión, la paridad peso-dólar permitió un incremento del consumo pero también dejó las puertas abiertas a la entrada de productos extranjeros, quedando desprotegida la industria nacional, lo cual provocó un fuerte aumento en los índices de desempleo. Esta característica no fue sólo propia de la Argentina sino también de los demás países de Latinoamérica, sujetos a los Lineamientos del Consenso de Washington, que recomendaban la estabilidad monetaria, la apertura de la economía, la privatización de las empresas del estado y la reducción del déficit fiscal. Superada la crisis inflacionaria, el gobierno anunció una serie de medidas que profundizaron las bases del modelo implantado en 1976, que involucraban la desregulación de la economía, la flexibilización del mercado laboral, la apertura indiscriminada de la economía hacia el exterior, la reducción del tamaño y funciones del estado y la tercerización de la

economía, es decir, tomaron preponderancia las empresas de servicios por sobre las empresas de producción industrial. Este conjunto de medidas, produjo niveles de crecimiento económico exponenciales durante los primeros años pero comprometiendo seriamente la sustentabilidad del sistema a largo plazo.

La privatización de las empresas de servicios públicos se realizó sobre la base de generar en la población la idea de la ineficiencia y alto costo de mantener esas empresas en manos del estado, pero su realización de hecho provocó el despido masivo de trabajadores. La Ley Federal de Educación, aprobada en 1994, estuvo pensada para un país desindustrializado con contenidos elaborados sin la participación real de los docentes y como concesión a las recetas neoliberales provenientes de los organismos internacionales. Esta ley contempla la educación de adultos desde una perspectiva social y no sólo como una cuestión de edad, pero aparece agrupada junto a otros regímenes especiales, sin mayor profundización de lo específico y Silvia Brusilovsky en una entrevista concedida en mayo de 1996 denuncia que el Consejo Federal de Educación hasta esa fecha no había tratado ese tema, ni siquiera en lo concerniente a los contenidos básicos comunes de las escuelas de adultos³³. La educación de adultos, por ser una actividad no lucrativa debido al estrato social al que pertenece la población a la que atiende, es descuidada también por el sector privado.

Otra consecuencia de la Ley Federal fue que las escuelas nacionales pasaron a depender de las administraciones provinciales, a través de una poco cuidadosa descentralización, lo cual resintió la capacidad de inclusión a la creciente población estudiantil, y con esto favoreció la aparición de colegios privados, la mayoría de ellos administrados desde una lógica empresarial más que educativa, mientras que las escuelas públicas orientan su accionar especialmente a la cuestión asistencial; es decir que el deterioro de la calidad educativa llegó con mayor gravedad a los más pobres. La descentralización afectó también los CENS y CENT (Centros de educación secundaria y terciaria respectivamente) y desarticuló la DINEA, las direcciones de educación de adultos y el CONET, quedando la educación de adultos supeditada al ámbito normativo de la educación común. De esa manera las respuestas que se fueron armando desde la sociedad civil o las ONG. fueron fragmentando la oferta y calidad educativa. Respecto a los contenidos de la

³³ DE MONTEVE, Ana Clara. *Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa?* Revista IICE, año V N° 8, mayo 1996, Bs As

educación media de adultos, se lanzan propuestas (que son tomadas por lo menos en la provincia de Bs As.) que consisten en la reducción de contenidos de educación general, sobre todo en lengua y ciencias sociales, y se agregan contenidos de formación laboral de forma tan fragmentada que no logra cumplir con ese objetivo.³⁴

El estado abandonó también sus funciones de supervisión de las ofertas privadas de educación de adultos, las cuales redujeron contenidos y años de cursado. Al parecer se trata de un retorno a la concepción de una educación para pobres especializada en el aprendizaje de oficios y de algunas habilidades básicas para desempeñarse en el mercado de trabajo, al respecto, considero que la crítica a la homogeneización promovida por el modelo universalista y enciclopedista anterior, no debe confundirse con la universalidad de los conocimientos que sí debe promover la escuela, porque tenemos que defender que todos los ciudadanos puedan acceder a los mismos contenidos aunque la metodología para llegar a los mismos tiene que ser flexible de acuerdo al origen social o étnico de los estudiantes. Recién desde el año 2003 el estado firma un acuerdo con el Consejo Federal de Educación para el control de las ofertas a distancia con planes vaciados de contenido.³⁵

Según el Censo Nacional el analfabetismo puro bajó al 2,6% a nivel nacional, en la provincia de Jujuy es del 4,7%. Las provincias con mayor índice de analfabetismo eran Santiago del Estero con 6,1%, Formosa con 6%, Chaco con 8%, Misiones con 6,2% y Corrientes con 6,5%. Sin embargo atendiendo al proceso de deterioro de la calidad educativa en el marco de las transformaciones económicas y sociales que se impusieron en la década, marcadas principalmente en los récords históricos de desocupación y subocupación, y la desarticulación de las instituciones sociales que eran el marco en que se canalizaba la participación ciudadana de la mayoría de los argentinos, estas cifras ocultan la situación de exclusión de la población del sistema educativo. Hoy el analfabetismo ha pasado a ser más que nada un agravante de las condiciones de exclusión ciudadana en la que se encuentran grandes sectores de la población del país, y la alfabetización, entendida de un modo integral y no como la mera adquisición de la habilidad de leer y escribir textos simples, podría ser un elemento central en la ciudadanización de la población, en la medida que el trabajo dejó su

³⁴ Ib idem

³⁵ BRUSILOVSKY, Silvia. *Políticas públicas en educación escolar de adultos*. IICE, año XIII número 23, junio de 2005

lugar central en la configuración de las experiencias de vida de la población y la articulación de derechos de ciudadanía considerados universales que había tomado desde 1945. Aunque la manera en que se fue desarticulando la educación de adultos es este período sólo demuestra el escaso interés político de los gobiernos neoliberales de lograr esa ciudadanía.

EL ANALFABETISMO. CONSIDERACIONES GENERALES

El analfabetismo es un problema propio de las sociedades modernas, entendiendo por tales los estados nación con economías industriales (capitalistas o socialistas), no comprendiendo a las culturas ágrafas. En este sentido, vemos que la alfabetización es funcional a las necesidades de las economías de las sociedades industrializadas para adecuar la fuerza de trabajo a los requerimientos de la industria y de esta manera, juega un papel como elemento de dominación y disciplinamiento de las poblaciones que se integran a la clase trabajadora. En nuestra provincia jugó este papel en la desestructuración e incorporación de la sociedad andina de origen indígena entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, período en el que se terminaron de borrar los restos de la organización comunitaria indígena y en que fue sustituido el quechua por el castellano como lengua principal³⁶.

Sin embargo, una vez desarrollado el estado nación, el dominio de la lectoescritura no sólo fue importante para el desempeño en el mercado laboral, sino también para la plena participación y ejercicio de los derechos ciudadanos, que a la vez son un resultado de las luchas de las clases subalternas contra las formas más crudas de dominación y explotación. De este modo el analfabetismo como problema se presenta como un aspecto propio de la expansión del sistema capitalista a escala mundial e incluso para países dependientes escasamente industrializados, la alfabetización aparece como una herramienta fundamental en su búsqueda de autonomía política y económica³⁷. Desde otro punto de vista puede decirse que la alfabetización aparece también como un elemento importante en los procesos de liberación de las clases obrera y campesina y de superación del capitalismo, como lo ilustran los diversos procesos revolucionarios del siglo XX y, especialmente en América Latina, las revoluciones cubana y nicaragüense, entre cuyas primeras medidas se contaron amplios planes de alfabetización de la población. Iliana Rojas Requena et al³⁸ señalan cómo en el caso cubano la falta de instrucción de los campesinos constituían una traba concreta para el avance de la reforma agraria, que logró ser superada gracias a fuertes políticas educativas que sin

³⁶ El papel jugado por la escolarización en este sentido es señalado por Isla (1992). En Hernández, Isabel (1993) encontramos un estudio más detallado del papel de la educación formal en la desestructuración e integración de una población indígena a la sociedad nacional, en este caso refiriéndose a los mapuches de Los Toldos.

³⁷ SILLS, David. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol 1, edic española, Aguilar, 1974, pág 203

³⁸ ROJAS REQUENA, Iliana et al. *Sociología y desarrollo rural en Cuba*. Colectivo de autores, Editorial de las Ciencias Sociales, La Habana, 1985, cap 6.

embargo no se abocaron exclusivamente a lo rural, sino que tuvieron elementos generales que permitieron a los campesinos estar mejor preparados para el trabajo y la administración de sus tierras y además se crearon nuevas expectativas de desarrollo.

Más allá de la importancia operativa de la alfabetización en el proceso productivo, si la encuadramos en las concepciones de educación podemos ver dos posturas distintas: la althusseriana ³⁹ que considera a la educación como un aspecto fundamental entre los aparatos ideológicos del Estado moderno, es decir el mecanismo del cual se vale el Estado -en poder de las clases dominantes- para dar legitimidad a sus acciones y defender sus intereses, y la postura de Freire que la entiende como una herramienta de liberación de los sectores oprimidos. Ambas son reales siempre y cuando se tenga en cuenta el carácter político existente en la educación: esta contradicción es un aspecto inherente a la educación en el contexto del sistema capitalista, así es tanto una herramienta de dominación y alienación, como una vía hacia la concientización y la lucha popular por la defensa de los derechos o el acceso al poder. Siguiendo la postura de Gramsci⁴⁰ podemos decir que si la alfabetización es un hecho de disciplinamiento como sostiene Althusser, de todos modos queda por ver si ese disciplinamiento es un hecho puramente represivo o si contribuye a llevar al pueblo a un “nuevo estado de civilización”.

LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Gellner sostiene que es la cultura transmitida en ámbitos formales la que da al hombre industrial provecho, dignidad y autoestima a tal punto que quienes han recibido más educación ejercen mayor presión para obtener más oportunidades educativas. En la actualidad el uso escrito del propio idioma se considera un derecho del ser humano. En 1948 las Naciones Unidas redactan la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 26 hace referencia a la educación en los siguientes términos:

Artículo 26.-1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá

³⁹ ALTHUSSER, Luis. *Los aparatos ideológicos del Estado*,

⁴⁰ GRAMSCI, Antonio. *La política y el estado moderno*. Planeta – Agostini. Barcelona, España, 1986

de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

-2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

-3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

En Argentina la declaración de los Derechos Humanos posee carácter constitucional, y hay además en la Constitución Nacional dos artículos que se refieren específicamente a este tema:

Artículo 5. Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo de estas condiciones, el Gobierno Federal garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones.

Artículo 14. Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender.

Algunos organismos internacionales se pronunciaron acerca de la alfabetización, evidentemente alertados de la magnitud del problema del analfabetismo y comprendiendo hasta que punto éste vulnera derechos humanos fundamentales:

El acta constitutiva de la UNESCO plantea la necesidad de ‘realizar gradualmente el ideal de una oportunidad de igual educación para todos, sin distinción de raza, sexo o condición económica y social’. Este tipo de definiciones de carácter programático se formulan en términos ideales que chocan constantemente con la realidad que resulta del desarrollo del capitalismo, que lleva a la reproducción de desigualdades entre las cuales se encuentran las desigualdades en el acceso a la educación.

El Simposio Internacional de Alfabetización realizado en 1976, en el cual participaron representantes de varios países en los que se habían desarrollado procesos revolucionarios de alfabetización como Cuba, Vietnam y Tanzania, se realizó la consideración de la alfabetización “*no sólo como el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, sino como una contribución a la liberación del hombre y a su plena realización. (...) Permite asimismo estimular su iniciativa y participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los fines de un auténtico desarrollo humano.*”⁴¹

La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, en el punto 11 señala en relación con la “*Alfabetización de Adultos (que) la alfabetización concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental. En toda sociedad es necesaria, por si misma y como fundamento de los demás conocimientos que la vida diaria requiere...*”⁴²

En las Orientaciones para el alfabetizador del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” que se está ejecutando actualmente en la Argentina, se rescata el carácter de derecho humano de la alfabetización al ser concebida “*como una destreza necesaria en si misma y base para el desarrollo de otras destrezas*

⁴¹ Citado en ARRIEN, Juan et al. *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*, ed Humanitas, Quinto Centenario, 1991, Bs As, (edición a cargo de Luis Londoño), pag 26

⁴² V Conferencia Internacional de Educación de Personas Adultas. Julio 1997, Hamburgo, Alemania.

necesarias para la vida, un factor importante y clave para reducir efectivamente el analfabetismo y lograr la inclusión de un amplio grupo de población, es el compromiso y la voluntad política, que reconoce la educación de adultos como un derecho humano”⁴³

La Argentina, con un índice de analfabetismo de 2,7% según datos del censo del 2001, es un país con alto grado de alfabetización, sin embargo persisten diferencias regionales. Jujuy es una de las provincias con mayores índices de analfabetismo, según el censo de 2001 el índice provincial era de 4,7%, ahora bien, esto también representa un alto grado de alfabetización de la población. Este avance en el grado de alfabetización está relacionado con la mayor cobertura de los servicios educativos, con lo cual es posible que la persistencia de un pequeño porcentaje de analfabetos se relacione con otros factores que afectan el acceso de la población a los servicios educativos. Por este motivo, deben pensarse acciones específicas dirigidas a la superación de estos problemas si se quiere avanzar sobre la disminución de este remanente de analfabetos.

Concepto de analfabetismo

Para acercarnos al concepto de analfabetismo es necesario conocer con detalle lo que se entiende por alfabetización, hasta ahora vimos las implicancias de la misma y es necesario que avancemos en definiciones más estrictas:

Por ejemplo el Ministerio de Educación en el Seminario Federal, realizado en septiembre de 2002 define alfabetización como el “conjunto de habilidades de lectura, escritura y cálculo, aplicados al contexto social que las requiera como la salud, la justicia y el trabajo”⁴⁴

Un estudio oficial realizado en Estados Unidos en 1990, presentado en la enciclopedia Encarta, delimitó los requisitos que debe cumplir una persona “funcionalmente alfabetizada” estableciendo tres áreas: la primera, denominada ‘alfabetización en prosa’, hace referencia a la lectura y a la interpretación de artículos de periódicos, revistas y libros; la segunda,

⁴³ Programa nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. *Orientaciones para el alfabetizador, versión preliminar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Argentina, 2004, pag 11 (subrayado mío)

⁴⁴ Citado por María Luisa Barbosa y Carolina Keve en el artículo “Analfabetismo masivo y decadencia nacional” de la revista *América XXI. Desde Venezuela para todo el continente*. Año 1 N°4, abril de 2004.

‘alfabetización documental’, comprende la identificación y utilización de información encontrada en documentos, como formularios, cuadros, mapas e índices; la tercera, ‘alfabetización cuantitativa’, guarda relación con operaciones de aplicación numérica para informar de lo contenido en materiales impresos, como un menú, un cheque o una multa.

El concepto de analfabetismo funcional, según el Seminario Federal se aplica a la persona que “deletrea y no comprende lo escrito o lo hace fragmentadamente”. Otro concepto de analfabetismo funcional está relacionado a la habilidad de la persona para manejarse en una sociedad industrializada, es decir el manejo de computadoras o maquinarias, que no implica directamente la comprensión de textos mencionada anteriormente.

Paulo Freire, quien entiende la educación como un acto político, le da otro alcance a la acción de alfabetizarse que “(...) *no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura de las letras tiñe de conciencia la cultura, la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica*”⁴⁵, es decir que el alfabetizarse tiene que ser visto como una forma de apropiarse y transformar la realidad, considerando el movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad cuya integralidad es la que nos permite transformarnos en sujetos críticos.

A partir de esta visión, a la definición de persona analfabeta pura que propone el Seminario Federal de “una persona que no puede leer ni escribir textos”, o la que brinda la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1958) de alguien “que no puede leer ni escribir una breve frase sobre su vida cotidiana”, se deben agregar las consecuencias que se derivan de él en la vida de quienes lo sufren, como la limitación de repensar y criticar las contradicciones de la sociedad en la que viven, ya que la lectura del mundo se hace en el dominio de lo cotidiano, por experiencia sensorial y no es suficiente: “*el acto de escribir es más complejo y exige más que el acto de pensar sin escribir*”⁴⁶.

A la forma en que organizamos y significamos el universo de la experiencia, Ana Quiroga la denomina matriz o modelo de aprendizaje, cuya estructura está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción. La actitud de aprendizaje que se va configurando con cada acto de conocimiento

⁴⁵ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 19ª ed, Siglo XXI editores, 1997, pag 16.

⁴⁶ Ibid, pag 7

comprende modalidades relativamente estables y organizadas de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y al acto de aprender, pero cuando existe una gran diferencia entre los procesos e intereses internalizados en el hogar respecto a los contenidos y procesos planteados por el sistema formal, esto puede derivar en la frustración de los intentos de alfabetizarse por parte de los individuos, tanto en un nivel inicial (cuando un niño abandona la escuela) como en situaciones posteriores en los procesos de educación dirigidos a adultos. Estas frustraciones suelen ser percibidas como fracasos personales.

EL ANALFABETISMO COMO PROBLEMA SOCIAL

Para este trabajo de investigación, es importante considerar lo planteado por Freire y tener claro que el analfabetismo no es sólo un problema educativo, sino que es el emergente de las condiciones de marginación y exclusión a las que están sometidos ciertos sectores sociales, tanto de áreas urbanas como rurales. María Cristina Planas, especialista en didáctica de la lengua y la literatura, y coordinadora del programa "La escuela lee más" en la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires expresó que *"El sistema educativo no garantiza la adquisición de las competencias básicas para moverse en el mundo. Sin embargo, si se recorta el analfabetismo a un problema educativo, se lo está limitando. Es una cuestión social"*.⁴⁷ En este escenario, la educación se convierte en una herramienta clave que potencia la capacidad de las personas para el ejercicio de la participación ciudadana y el mejoramiento de la calidad de vida.

Sills⁴⁸ menciona algunas consecuencias del analfabetismo, tanto desde el punto de vista personal por la afrenta a la dignidad humana, el obstáculo para salir de la pobreza y el aislamiento mental que le impone al adulto afectado; y en un plano más estructural la limitación al progreso desde el desarrollo social, económico y político. Aunque es innegable el papel que juega la educación en el desarrollo de una nación, no debe llevarnos a la idea de que es en sí misma garante del desarrollo, sobre esto señalaba el informe de Cuba en el año 1966 *"... los problemas del subdesarrollo no se resuelven simplemente con medidas educacionales, porque aunque la educación es un influyente factor del desarrollo, lo es plenamente cuando se ha alcanzado un cierto nivel técnico de la producción, que tiene su*

⁴⁷ DIARIO LA NACIÓN, Domingo 8 de Agosto de 2004, Bs As, Argentina.

⁴⁸ SILLS, David. Op. Cit pag 203 (alfabetismo)

base en la introducción de sustanciales transformaciones en las estructuras económicas, políticas y sociales..."⁴⁹

Acerca del adulto como destinatario de la "educación de adultos", Lidia Rodríguez establece diferencias respecto al adulto en sí: en primer lugar porque para entrar a la categoría de "adulto" dentro de la educación basta con tener 14 años; en segundo lugar porque la adultez como concepto engloba la madurez, el desarrollo, mientras que la adultez pedagógica señala una carencia. Esta carencia es producto de la marginación y se convierte en un estigma que pesa sobre la persona que se acerca a una escuela.⁵⁰ Esta idea del analfabeto o adulto pedagógico como una cuestión no de edad, sino de clase es también tomada por Silvia Brusilovsky quien afirma que la educación de adultos "es un eufemismo para referirse a la *educación de jóvenes y adultos de sectores populares*"⁵¹ que han quedado excluidos del derecho de la educación como resultado de los procesos diferenciadores de una educación fragmentada, inserta en una sociedad desigual.

No obstante la fuerte crítica al sistema educativo actual, que se aísla de los problemas reales, que impone determinados modelos legitimadores del sistema, que coarta la creación, etc. y la creciente valorización de la diversidad y el pensamiento popular, está claro que en nombre de la diversidad no se puede justificar el analfabetismo y que más allá de los cambios necesarios en el sistema educativo actual, hay que promover la integración y buscar nuevas alternativas, por ejemplo a través de los trabajos de educación popular.

Quiénes son los analfabetos

Luis Londoño⁵² ofrece una caracterización de los analfabetos primarios o puros, señalando que el grueso de los mismos se encuentra entre las siguientes categorías de población:

⁴⁹ Citado de el Informe de Cuba a la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros Encargados del Planeamiento de Países de AL y el Caribe; en REQUENA et al, op cit, pág 191

⁵⁰ RODRIGUEZ, Lidia. *Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. Revista IICE, año V N° 8, mayo 1996, Bs As pag 83

⁵¹ DE MONTEVE, Ana Clara. Op cit. pag 88 (subrayado de la autora)

⁵² ARRIEN, Juan et al. *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*, ed Humanitas, Quinto Centenario, 1991, Bs As, pag 50

- ⇒ Quienes venden su fuerza de trabajo como forma de obtener su subsistencia: los obreros, jornaleros y empleados en general.
- ⇒ El conjunto de trabajadores por cuenta propia y trabajadores familiares que con el producto de su trabajo apenas alcanzan a subsistir y a reproducir la fuerza de trabajo involucrada, sin que exista la posibilidad de acumulación ampliada de capital.
- ⇒ La parte de la población económicamente activa que está desocupada.
- ⇒ Campesinos
- ⇒ Indígenas
- ⇒ Mujeres.

Silvia Llomovatte en “Analfabetismo y analfabetos en Argentina”, también destaca que el analfabetismo se da principalmente entre los campesinos, indígenas y mujeres⁵³. Son grupos que en materia política en la reproducción de las relaciones de poder, suelen ser objeto del clientelismo, la manipulación y por lo tanto ven restringida su participación y el ejercicio de la ciudadanía.

El persistente y marcado descenso del analfabetismo (ver cuadro 1) está relacionado con la expansión de los servicios educativos, particular importancia tiene la cobertura de la educación primaria y el preescolar, este último es un elemento con alta incidencia en el rendimiento escolar posterior. En base al trabajo de L. Londoño se puede apreciar el papel que juega la estructura de la sociedad y en particular del mercado de trabajo, en la reproducción del analfabetismo, ya que el mismo afecta particularmente a los asalariados, los cuentapropistas pobres y desocupados, esta situación se contrapone con el papel que en el funcionalismo se le asigna al sistema educativo. En esta teoría se ve a la educación pública como una institución que asegura la distribución de las personas en la estructura social de un modo abierto, tendiendo a respetar las inclinaciones de los individuos y a su vez, asegurando un estado de cosas que se acerca al ideal democrático de la igualdad de oportunidades.

Carlos Muñoz Izquierdo a través de un estudio en México instala el debate acerca de si la escolaridad es o no un factor de movilidad social como suele creerse, para esto lo primero que hace es analizar el contexto en el cual se brinda y se adquiere la educación y si existe o no

⁵³ LLOMOVATE, Silvia, op cit.

igualdad de oportunidades en los egresados a la hora de integrarse a la población económicamente activa. Una de las conclusiones a la que arriba es que en México la distribución del egreso escolar según grados de instrucción, es muy distinta de la de quienes ingresaron al mercado de trabajo, por lo cual sostiene que “existe un marcado *desajuste estructural* entre el desarrollo del mercado de trabajo y el del egreso escolar”. Observa que el nivel de salarios se mantuvo dentro de los sectores con más bajo nivel de instrucción debido a las leyes de protección del salario mínimo, y esto en lugar de alentar las mejoras en la escolarización, sólo consigue que los empleadores –obligados a pagar un salario mínimo y aprovechando el déficit de demanda de mano de obra- desplacen la demanda hacia mano de obra mejor calificada; vale decir que continuar estudiando no implica obtener un trabajo mejor remunerado, aunque sí es un factor importante para el acceso al mercado de trabajo en contextos de exclusión crecientes. La excepción está dada por aquellas mujeres que cursaron tareas subprofesionales que le permiten con pocos años de cursado, estar en condiciones de ingresar al mercado laboral.

Filmus menciona que en Buenos Aires hasta los 80 los índices de desocupación, que no eran tan altos, se distribuían de forma pareja según los distintos niveles de escolarización, pero que luego la tendencia fue que mientras más bajo el nivel de escolarización, más alto el índice de desocupación y lo ilustra con el siguiente cuadro:

CUADRO 4: TASA DE DESOCUPACIÓN SEGÚN NIVEL EDUCATIVO. GBA 1980/89/95⁵⁴

	1980	1989	1995	Incremento 80/95
Sin Instrucción	2.4	8.8	22.9	9.5
Prim Completo	2.4	8.4	23.4	9.7
Sec Completo	2.5	5.5	19.3	7.7
Univ Completo	2.4	2.3	6.8	2.8

En 1999 en la provincia de Jujuy se observaba que la mayor desocupación se daba entre aquellos que tenían el secundario completo o estudios terciarios, con lo cual la oferta del mercado de trabajo resultaba desalentadora a la continuación de los estudios.

⁵⁴ Elaborado a partir de la EPH por: FILMUS, Daniel. Op.cit. pag 111

CUADRO 5: POBLACIÓN ECONÓMICAMENTE ACTIVA, Y POR CONDICIÓN DE ACTIVIDAD
SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN. ONDA OCTUBRE DE 1999. (EPH)

	Primario incompleto	Prim. Comp. Sec. Incomp	Secundario Completo	Superior o Universitario
PEA	10.6	24.1	21.8	23.5
P. ocupada	11.3	42.5	22.0	24.1
P. desocupada	7.0	51.8	21.2	20.0
P. subocupada	11.7	33.2	19.5	35.6
P. sobreocupada	10.3	47.8	24.4	17.6

Muñoz Izquierdo menciona que en México la franja de mayor escolarización que en 1960 percibía los ingresos más altos, los incrementaron, pero esa mejora no es para el total de quienes cursaron el nivel medio y superior de forma completa o incompleta, sino sólo para aquellos que finalizaron en establecimientos de una determinada calidad educativa. A esa calidad le agrega también otro factor: el contar con la posibilidad de “contactos” a la hora de conseguir un trabajo.

La CEPAL – UNESCO, menciona cuatro desigualdades que parecen incidir en mayor medida en la persistencia del analfabetismo, éstas abarcan los perfiles planteados por Londoño y Llomovatte, que desarrollaré de acuerdo al caso particular de la provincia de Jujuy:

➤ **Las desigualdades de localización, que llevan a una mayor incidencia del analfabetismo en áreas rurales,**

Al analizar la formación económico social de la provincia de Jujuy, podemos ver, siguiendo a N. Iñigo Carrera et al⁵⁵, que se trata de una provincia de capitalismo de gran industria desarrollado con predominancia del campo. Como se muestra en el trabajo de F. M. Kindgard et al⁵⁶, esta estructura se localiza en los departamentos del sur y el este de la provincia, combinándose con otras en que predomina la pequeña producción mercantil,

⁵⁵ IÑIGO CARRERA, Nicolás, et al. *Las estructuras económico sociales concretas que constituyen la formación económica en la Argentina*. En PIMS Documentos y comunicaciones 1999. Buenos Aires.

⁵⁶ KINDGARD, Federico et al. *Estudio del Mercado de Trabajo en la Puna de Jujuy* Publicación electrónica. OIT. CINTERFOR, 2001.

también con preponderancia del campo que se localiza en los departamentos del centro, norte y oeste de la provincia. Esta subestructura de predominio de la producción mercantil actuó históricamente como proveedora de fuerza de trabajo a la industria capitalista, tanto a nivel provincial como nacional, generando un patrón de migraciones desde los departamentos de la subestructura mercantil hacia los de la subestructura capitalista. Esto se manifiesta a su vez en el diferente crecimiento demográfico que ha habido en unos y otros, así como en el grado de urbanización de unos y otros.

CUADRO 6: POBLACIÓN RURAL Y URBANA EN LA PROVINCIA DE JUJUY
CENSO 2001

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN URBANA	POBLACIÓN RURAL AGRUPADA	POBLACIÓN RURAL DISPERSA
Cochinoca	12.111	7496	1314	3301
Humahuaca	16765	11140	1657	3968
Rinconada	2298		723	1.575
San Antonio	3698		2239	1.459
Santa Bárbara	17115	11800	1427	3888
Santa Catalina	3140		1795	1345
Susques	3628		2854	774
Tilcara	10403	6598	1191	2614
Tumbaya	4553		2318	2235
Valle Grande	2386		1775	611
Yavi	18160	13761	1267	3132
Subestructura mercantil	94.257	50.795	18.560	24.902
Dr. Manuel Belgrano	238012	231229	4030	2753
El Carmen	84667	57782	7221	19664
Ledesma	75716	71976	1750	1.990
Palpalá	48199	45184	621	2.394
San Pedro	71037	61184	6726	3127
Subestructura capitalista	517.631	467.355	20.348	29.928

Analizando hacia el interior de cada departamento los tipos de población en términos relativos, vemos que en la subestructura mercantil sólo la tercera parte tiene la mayoría de la población en la zona urbana:

CUADRO 6.1 ÍNDICES DE POBLAC RURAL Y URBANA EN LA PCIA DE JUJUY - CENSO 2001

DEPARTAMENTO	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN URBANA	POBLACIÓN RURAL AGRUPADA	POBLACIÓN RURAL DISPERSA
Cochinoca	100,0	61,9	10,8	27,3
Humahuaca	100,0	66,4	9,9	23,7
Rinconada	100,0	0,0	31,5	68,5
San Antonio	100,0	0,0	60,5	39,5
Santa Bárbara	100,0	68,9	8,3	22,7
Santa Catalina	100,0	0,0	57,2	42,8
Susques	100,0	0,0	78,7	21,3
Tilcara	100,0	63,4	11,4	25,1
Tumbaya	100,0	0,0	50,9	49,1
Valle Grande	100,0	0,0	74,4	25,6
Yavi	100,0	75,8	7,0	17,2
Subestructura mercantil	100,0	53,9	19,7	26,4
Dr. Manuel Belgrano	100,0	97,2	1,7	1,2
El Carmen	100,0	68,2	8,5	23,2
Ledesma	100,0	95,1	2,3	2,6
Palpalá	100,0	93,7	1,3	5,0
San Pedro	100,0	86,1	9,5	4,4
Subestructura capitalista	100,0	90,3	3,9	5,8

CUADRO 7: ÍNDICE DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 10 AÑOS DE LA PROVINCIA DE JUJUY, POR DEPARTAMENTO Y TIPO DE ESTRUCTURA SOCIAL.

Departamento	Índice
Total	4,7
Cochinoca	7,0
Dr. Manuel Belgrano	2,4
El Carmen	7,4
Humahuaca	8,6
Ledesma	5,2
Palpalá	4,5
Rinconada	12,2
San Antonio	6,0
San Pedro	4,3
Santa Bárbara	8,7
Santa Catalina	14,7
Susques	4,2
Tilcara	8,5
Tumbaya	8,6
Valle Grande	14,5
Yavi	9,8
Subestructura capitalista	4,0
Subestructura mercantil	8,8

Como se puede observar en el cuadro anterior, la subestructura mercantil, aunque es la que menor cantidad de población reúne, posee un índice de analfabetismo que duplica al existente en la subestructura capitalista.

La Encuesta Permanente de Hogares, en mayo de 2003 nos muestra además que parte de la población analfabeta de San Salvador de Jujuy y Palpalá proviene del interior de la provincia.

Agloerado

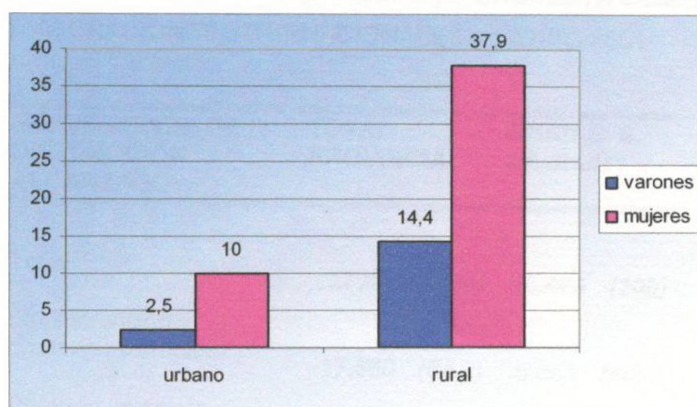
CUADRO 8: PERSONAS ENCUESTADAS MAYORES DE 10 AÑOS SEGÚN LUGAR DE NACIMIENTO, CONDICIÓN DE ALFABETISMO Y SEXO

	S.S. Jujuy y Palpalá	Interior de la Provincia	Argentina	Otro país	Total
Total	1139	410	238	80	1867
Analfabetos	14	21	5	10	
Índice de analfabetismo	1,2	5,1	2,1	12,5	
Varones	567	169	112	35	883
Analfabetos	6	4	1	1	
Índice de analfabetismo	1,1	2,4	0,9	2,9	
Mujeres	572	241	126	45	984
Analfabetas	8	17	4	9	
Índice de analfabetismo	1,4	7,1	3,2	20,0	

En el caso de Jujuy, el tema de las migraciones provenientes de Bolivia es también un factor que produce un aumento en las tasas del analfabetismo y escapa al efecto de las políticas de inclusión infantil al ámbito escolar que pudiera desarrollar el Estado argentino, ya que en Bolivia hay un 50% de analfabetismo en las poblaciones rurales, cuyos habitantes son quienes por lo general ingresan al país, éste es el gráfico presentado por Ortiz:⁵⁷

⁵⁷ ORTIZ, Alejandra. *Latin America and the Caribbean: Gender Illiteracy, Patterns of Inequalities in Adult Education*. UNESCO Santiago de Chile, 2005

Gráfico 1: ANALFABETISMO POR SEXO SEGÚN POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS RURAL Y URBANA EN BOLIVIA – AÑO 2001



CUADRO 8.1: INMIGRANTES BOLIVIANOS RESIDENTES EN SAN SALVADOR DE JUJUY, DE MÁS DE 18 AÑOS DE EDAD, ECONÓMICAMENTE ACTIVOS, SEGÚN RAMA DE ACTIVIDAD DEL ÚLTIMO TRABAJO DESEMPEÑADO EN BOLIVIA⁵⁸

Grupos de ocupaciones	Total	Total
Total	4.406	100
Prestación de servicios	1.211	27,5
Producción de bienes no agropecuarios	953	21,6
Producción de bienes agropecuarios	1.454	33,0
Servicio doméstico	731	16,6
Sin información	57	1,3

El tipo de actividad que desempeñaban predominantemente los inmigrantes bolivianos es la agricultura, aún en San Salvador de Jujuy, por lo cual podemos inferir que provienen de zonas rurales donde se dan las cifras más altas de analfabetismo en ese país. Efectivamente, entre los residentes en la provincia de Jujuy, el 64,2% no tienen instrucción o no completaron los estudios primarios, en San Salvador de Jujuy representan el 48,4%. Esto guarda relación también con el hecho de que los trabajadores bolivianos son requeridos particularmente por la economía de plantaciones, fundamentalmente el tabaco, ya que la caña de azúcar sustituyó en gran medida la fuerza de trabajo humana por máquinas en los procesos de cosecha.

⁵⁸ Encuesta Complementaria De Migraciones Internacionales - Censo 2001

CUADRO 8.2: POBLACIÓN BOLIVIANA DE 15 AÑOS Y MÁS RESIDENTE EN SAN SALVADOR DE JUJUY Y PALPALÁ SEGÚN NIVEL DE INSTRUCCIÓN –ENCUESTA COMPLEMENTARIA DE MIGRACIONES INTERNACIONALES - CENSO 2001

MÁXIMO NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO	TOTAL PROVINCIA	GRAN S. S. DE JUJUY
Total	27.805 (100)	10.465 (100)
Sin instrucción y primario incompleto	17.860 (64,2)	5.061 (48,4)
Primario completo y secundario incompleto	7.674 (27,6)	3.825 (36,6)
Secundario completo y terciario o universitario incompleto	1.921 (6,9)	1.314 (12,6)
Terciario o universitario completo	350 (1,3)	165 (1,6)
Sin información	-	100 (1,0)

Según datos del mismo censo, sólo el 0,6 de los hogares formados por migrantes bolivianos tienen algún menor de edad que no asiste a la escuela actualmente, es decir que el problema del analfabetismo vinculado a la migración se circunscribe a la población migrante y no a su descendencia.

➤ **las desigualdades económicas, que llevan a una mayor incidencia del analfabetismo en las capas más pobres de la sociedad,**

En términos de analfabetismo puro los índices mas altos en población de 10 años y más se dan en los departamentos de Rinconada, Santa Catalina y Valle Grande, siendo Rinconada y Valle Grande los que menos población tienen en términos absolutos. El departamento de Rinconada se destaca por ser el que muestra una mayor diferencia entre analfabetismo femenino y masculino, ya que del total de analfabetos, casi el 83% son mujeres; si bien es cierto que hay mayoría de mujeres en todas las franjas etáreas, la diferencia no es tan grande que justifique ese porcentaje elevado. En términos relativos es el que mayor variación intercensal negativa registra en la cantidad de habitantes respecto al censo realizado en 1991, la cifra es de -25.3, esta disminución se debe probablemente al cierre de Mina Pirquitas que concentraba en el campamento minero a una población de más de mil personas.

CUADRO 9: INDICES DE ANALFABETISMO POR DEPARTAMENTO SEGÚN SEXO

Departamento	Total	Varones	Mujeres
El Carmen	7,4	30,7	69,3
Dr. Manuel Belgrano	2,4	26,6	73,4
Ledesma	5,2	35,5	64,5
San Pedro	4,3	35,6	64,4
Palpalá	4,5	28,1	71,9
Yavi	9,8	18,9	81,1
Humahuaca	8,6	17,5	82,5
Santa Bárbara	8,7	45,2	54,8
Tilcara	8,5	21,2	78,8
Cochinoca	7,0	18,4	81,6
Santa Catalina	14,7	21,7	78,3
Tumbaya	8,6	19,6	80,4
Valle Grande	14,5	18,2	81,8
Rinconada	12,2	17,4	82,6
San Antonio	6,0	39,4	60,6
Susques	4,2	23,0	77,0
Total	4,7	29,1	70,9

El departamento con mayor número de hogares y población con NBI, que permite medir la pobreza estructural es Valle Grande, seguido de Rinconada, Santa Bárbara y Susques. Podemos así ver cómo coinciden dos de los departamentos con mayor NBI con los que mayor índice de analfabetismo registran. Los departamentos con menor NBI son Palpalá y Dr. Manuel Belgrano. El promedio en la provincia es de 26.1, pero la dispersión que existe entre Valle Grande y Dr. Manuel Belgrano es significativa ya que el primero tiene 46.5 y el segundo 18.9. (ver el siguiente cuadro). Santa Catalina y Valle Grande son además los departamentos que registran el menor índice de actividad.

CUADRO 10: DEPARTAMENTOS DE JUJUY SEGUN NBI E INDICE DE ANALFABETISMO
CENSO 2001

Departamento	Población (1)			Índice de analfabetismo
	Total	Con NBI	%	
Total	608.402	175.179	28,8	4,7
Valle Grande	2.377	1.121	47,2	14,5
Rinconada	2.298	1.060	46,1	12,2
Santa Bárbara	17.086	7.890	46,2	8,7
Susques	3.452	1.435	41,6	4,2
Santa Catalina	3.115	1.203	38,6	14,7
San Antonio	3.681	1.378	37,4	6,0
Cochinoca	12.063	4.389	36,4	7,0
Tumbaya	4.465	1.520	34,0	8,6
Tilcara	10.267	3.432	33,4	8,5
Humahuaca	16.658	5.039	30,2	8,6
Yavi	18.017	5.231	29,0	9,8
Subestructura Mercantil	93.479	33.698	36,0	8,8
San Pedro	70.851	21.889	30,9	4,3
Palpalá	48.156	12.261	25,5	4,5
Dr. Manuel Belgrano	235.947	49.271	20,9	2,4
Ledesma	75.515	25.250	33,4	5,2
El Carmen	84.454	32.810	38,8	7,4
Subestructura Capitalista	514.923	141.481	27,5	4,0

➤ **las desigualdades étnicas que llevan a una mayor incidencia del analfabetismo entre las poblaciones indígenas**

Esto está vinculado en especial a la lingüística, en Jujuy los departamentos que registran altos índices de analfabetismo son aquellos en los que hay gran presencia de población indígena; Llomovatte sostiene que para alfabetizar a este grupo en particular es necesaria una triple tarea: difundir una cultura, un idioma, y una grafía⁵⁹, en los últimos años se está debatiendo en los ámbitos académicos el tema de la interculturalidad para que la educación se adapte a las distintas culturas y lenguas, intentando lograr la integración de las mismas sin desdibujar su cultura, en la actualidad las experiencias que hay en ese sentido siguen siendo dispersas y poco sistemáticas.

⁵⁹ Llomovatte, Silvia. Op. cit, página 23.

CUADRO 11: POBLACIÓN DE LA PROVINCIA DE JUJUY DE 10 AÑOS Y MÁS SEGÚN
CONDICIÓN DE ALFABETISMO E IDENTIDAD

	Alfabetos				Analfabetos		
	Total	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres
Población total	467.746	445.570	222.109	223.461	22.176	6.452	15.724
Población							
guarani	21.437	19.513	10.172	9.341	1.893	877	1.016
Población							
kolla	39.035	35.571	18.034	17.537	3.440	769	2.671

CUADRO 11.1: ÍNDICE DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 10 AÑOS Y MÁS DE LAS
PROVINCIAS DE JUJUY Y SALTA SEGÚN SEXO Y PERTENENCIA ÉTNICA.

	Total	Varones	Mujeres
Población total	4,7	2,8	6,6
Población guarani	8,8	7,9	9,8
Población kolla	8,8	4,1	13,2

Estos cuadros, elaborados a partir de la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 de INDEC, nos muestran que en la población indígena kolla y guaraní, los índices de analfabetismo casi duplican el índice provincial. Sin embargo resulta limitada la comparación, ya que los datos presentados por la encuesta agrupan las poblaciones indígenas de Jujuy y Salta; de todas maneras se puede observar que la asimetría entre varones y mujeres (en perjuicio de las segundas) está presente al interior de las mismas, siendo más acentuada en la población kolla. Esta encuesta presenta también algunas de las causas que fundamentan la deserción escolar en ambas etnias:

CUADRO 11.2: POBLACIÓN GUARANÍ DE 5 AÑOS Y MAS QUE NO ASISTE PERO ASISTIÓ A UN
ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL SEGÚN MOTIVOS DE DESERCIÓN

Edad	Población de 5 años o más que no asiste pero asistió y no completó el nivel	Motivo de deserción					
		Falta de dinero o para trabajar	Problemas de salud	Falta de medios de transporte/ grandes distancias/ dificultades geográficas	Falta de interés	Otro ⁽¹⁾	Ignorado
Total	6.826	4.572	242	263	661	762	326
5-29	2.876	1.813	176	(..)	428	353	(..)
30-49	2.448	1.746	(..)	(..)	155	286	136
50 y +	1.502	1.013	(..)	156	(..)	123	109

CUADRO 11.3: POBLACIÓN KOLLA DE 5 AÑOS Y MAS QUE NO ASISTE PERO ASISTIÓ A UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL SEGÚN MOTIVOS DE DESERCIÓN

Edad	Población de 5 años o más que no asiste pero asistió y no completó el nivel	Motivo de deserción					
		Falta de dinero o para trabajar	Problemas de salud	Falta de medios de transporte/ grandes distancias/ dificultades geográficas	Falta de interés	Otro ⁽¹⁾	Ignorado
Total	11.176	7.393	351	770	609	1.681	372
5-29	2.886	1.515	212	151	325	604	79
30-49	3.966	2.843	86	189	150	551	147
50 y +	4.324	3.035	53	430	134	526	146

Estos últimos cuadros muestran como causa principal de deserción la pobreza en ambas poblaciones, a pesar de las grandes diferencias que existen entre ellas (por lo menos en Jujuy) en cuanto a las características geográficas, tipo de producción, costumbres, pertenencia a un ámbito rural o urbano, siendo la pobreza una consecuencia de la posición que ocupan las poblaciones aborígenes en la estructura social de la provincia, ocupando los estratos más bajos del mercado de trabajo y en el caso de la población kolla, la producción campesina en condiciones muy precarias.

- la desigualdad de género, que cruza a las anteriores y lleva a una mayor incidencia del analfabetismo entre las mujeres,

La situación de la mujer en relación al analfabetismo tiene algunos rasgos específicos tanto en sus causas como en la manera en que repercute en su vida familiar y laboral. Aunque le voy a dedicar esta sección para tratar de definir su especificidad, ya algo de esto ha ido apareciendo en el tema anterior, tanto en las dificultades que las mujeres con baja escolarización tienen para conseguir empleo como en las asimetrías presentes en las poblaciones indígenas kollas y guaraníes; también estará presente la situación de la mujer analfabeta al desarrollar los capítulos sobre la Vida Cotidiana y las Estrategias de Supervivencia.

Alejandra Ortiz⁶⁰, en un estudio sobre la inequidad de género, explica que la educación de la mujer contribuye a la reducción de los índices de fertilidad y mortalidad y a la educación

⁶⁰ ORTIZ, Alejandra. *Latin America and the Caribbean: Gender Illiteracy, Patterns of Inequalities in Adult Education*. Unesco Santiago 2005 Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

de los niños, esto confirma que existe una relación directa entre la alfabetización de las mujeres y las perspectivas de educación de sus hijos, ya sean niños o niñas, quienes pasan más tiempo con la familia, especialmente con la madre, que en la escuela. Así, el nivel educativo de la familia es un elemento importante en la educación de cualquier niño. Es por ello que en los últimos años los esfuerzos por reducir el analfabetismo ponen especial énfasis en el analfabetismo femenino. A la vez, la brecha existente entre la alfabetización de hombres y mujeres, tiene raíces históricas en los roles que tradicionalmente se asignaba a los hombres como proveedores de recursos del hogar y las mujeres como trabajadoras domésticas, así como las restricciones que hasta épocas recientes las mujeres sufrieron en cuanto al ejercicio de derechos ciudadanos que las colocaran en un pie de igualdad con los hombres (por ejemplo, el derecho al voto).

Maglie y Frinchaboy⁶¹, en un análisis de la situación educativa de las mujeres en Argentina mencionan a partir del primer censo de población realizado en 1869, que el porcentaje en promedio de analfabetos en la población adulta argentina era de 77,4 % y desagregado según sexo era 73 % del total de varones y 82 % del total de mujeres, cifras muy altas aunque dentro de un contexto de economía básicamente agraria.

El rol que la sociedad históricamente ha asignado a la mujer, vinculado a las tareas domésticas y de crianza de los hijos, que todavía hoy muchas siguen asumiendo, ha sido un factor que influyó en su exclusión o expulsión del sistema educativo. En el Congreso Pedagógico de 1900, el estímulo a la educación de la mujer se vincula justamente con el estereotipo mencionado:

*“La escuela, sin el apoyo popular, realiza una obra incompleta... porque ha de tener la mujer obrera cursos nocturnos, en los que pueda adquirir, además de los conocimientos indispensables, nociones de economía doméstica, higiene de la primera infancia y pedagogía maternal...”*⁶²

Las tasas de analfabetismo por grupo de edad y sexo obtenidas en el último censo nos permiten observar mayores detalles acerca de las desigualdades entre ambos sexos en Jujuy.

⁶¹ MAGLIE, Graciela y FRINCHABOY, Mónica. *Situación educativa de las mujeres en Argentina*. Subsecretaría de la Mujer de la Nación, UNICEF, Bs. As. 1998

⁶² Citado por Lidia Rodríguez en *La Educación de Adultos en la Argentina*, en el libro de Puiggrós, Adriana *Historia de la Educación Argentina III. Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema educativo argentino*, Galerna, Bs. As., 1998, pág. 187

Podemos comenzar viendo la diferencia entre sexos en Jujuy respecto del total del país, y es evidente la asimetría existente entre hombres y mujeres, respecto al total del país donde el número es igual:

CUADRO 12: TASA DE ANALFABETISMO SEGÚN SEXO EN ARGENTINA Y JUJUY

	Total de 10 años y más		
	Total	Varones	Mujeres
Total país	2,6	2,6	2,6
Jujuy	4,7	2,8	6,6

Serie 4 "educación", del censo 2001

Ahora, las diferencias según sexo y grupos de edad:

CUADRO 13: TOTAL PAÍS SEGÚN PROVINCIA. TASA DE ANALFABETISMO POR GRUPO DE EDAD Y SEXO.

	Jujuy		
	Total	Varones	Mujeres
10 a 14 años	0,8	0,9	0,7
15 a 17 años	0,6	0,7	0,5
18 a 24 años	1,0	1,0	1,0
25 a 29 años	1,2	1,0	1,3
30 a 49 años	3,3	2,0	4,4
50 a 64 años	11,4	6,0	16,6
65 y más	23,5	13,6	31,8

Idem anterior

En este último cuadro podemos apreciar que hasta los 29 años la diferencia es mínima, en apariencia se está avanzando en la reducción de los índices de analfabetismo en general, y en la diferencia entre sexos en particular, esto se nota especialmente ya que a medida que se incrementa la edad, los índices son altos y las diferencias entre sexos muy marcadas. Ahora bien, estos datos sólo reflejan el analfabetismo pleno y los progresos en la situación educativa que hemos mencionado, todavía no han logrado un fuerte impacto en las cifras totales.

Desde las Naciones Unidas se sostiene que las mujeres forman parte del sector más afectado por la pobreza en los países subdesarrollados, y son además actores claves del proceso de desarrollo, por lo tanto la eliminación de la discriminación social, cultural, política y económica contra ellas “es condición indispensable para eliminar la pobreza, promover el

crecimiento económico sostenido en el contexto del desarrollo sostenible, garantizar servicios de planificación de la familia y de salud reproductiva de calidad y lograr un equilibrio entre la población y los recursos disponibles y las modalidades sostenibles de consumo y producción”⁶³. Con estas consideraciones previas, diferentes organismos internacionales y nacionales se esfuerzan por apoyar programas adecuados para eliminar el analfabetismo femenino, aunque para revertir los problemas mencionados, debe haber políticas integrales que los acompañen.

Filmus destaca también que las mujeres, sea cual sea su nivel de escolarización, tienen dificultades para obtener empleo y ofrece el siguiente cuadro a modo de descripción.

CUADRO 14: TASA DE DESOCUPACIÓN SEGÚN SEXO Y NIVEL EDUCATIVO. GBA 1995⁶⁴

	Sin Instruc y Prim. Incomp.	Prim. Comp. Sec. Incomp.	Sec. Completo Univ. Incomp.	Universitario Completo	Total
Total	22.9	23.4	19.3	6.8	20.3
Varones	23.5	19.4	13.2	4.3	17.4
Mujeres	21.7	31.4	23.7	9.1	24.5

Como la pertenencia a alguno de los sectores mencionados en la caracterización no implica en sí el analfabetismo, fue necesario poder avanzar en un análisis microsocial que nos permita comprender las heterogeneidades presentes en cada uno.

Bourdieu⁶⁵ al investigar el sistema educativo francés y el modo en que los estudiantes resultan seleccionados por el mismo, pone en evidencia la falsa neutralidad del sistema educativo, y el modo encubierto en que el mismo resulta un sistema de reproducción de las desigualdades sociales, al contrario de lo postulado por la tesis funcionalista según la cual el sistema de enseñanza garantiza (o debiera garantizar) una mayor equidad para toda la población de manera tal que las desigualdades sociales resulten en un sistema de premios al desempeño y el esfuerzo personales.

⁶³ CAIRO - CAIRO +5. Documentos oficiales. Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, El Cairo, setiembre de 1994 y Medidas clave para seguir ejecutando el Programa de Acción de la Conferencia..., Julio de 1999, UNFPA, Naciones Unidas. 3.16 pág 30

⁶⁴ FILMUS, Op. Cit.

⁶⁵ Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude. *La reproducción* Ed. Laia. México, 1998

Siguiendo con la propuesta de Bourdieu⁶⁶, las personas se distribuyen dentro del espacio social, según el tipo y cantidad de capital del que disponen, luego en un proceso de reconocimiento de las diferencias al interior de ese espacio, van “enclasándose”, es decir asumiendo la pertenencia a determinados grupos sociales que le dan una identidad a la vez que los diferencia de las personas pertenecientes a otros grupos, en este proceso se reproducen también las desigualdades económicas y las relaciones de poder. Este proceso de enclasmamiento descansa a su vez en el nivel individual sobre la generación de los *habitus*, patrones de conducta que se van naturalizando al compartir estilos de vida y en la reproducción cotidiana de las relaciones de poder entre las personas, generando lo que llama inconsciente de clase y que mientras más penosas sean las condiciones de vida más se profundiza, esto lleva a la autolimitación, es decir que el grupo desfavorecido llega a un punto de aceptación del lugar simbólico al cual es subordinado por los otros grupos. Cuando estos patrones de conducta se convierten en un freno para superar el analfabetismo, es necesaria una ruptura de acuerdo a lo planteado por Pichon Rivière porque al ser una construcción social, es posible de ser cambiada por el hombre, en tanto toma conciencia del papel que juega en esa construcción y busca establecer un acercamiento entre la realidad y su propia percepción.

A su vez el sistema de enseñanza, bajo la apariencia de neutralidad que le da la transmisión de un saber pretendidamente universal y un sistema de evaluaciones público, oculta el hecho de que transmite todo un sistema de saberes, una cultura, más cercana a los *habitus* de las clases altas, mientras los alumnos provenientes de los sectores más alejados culturalmente de los saberes propuestos se ven excluidos del sistema, principalmente por la deserción del mismo y por la eliminación a través del sistema de calificaciones y exámenes de admisión a medida que avanzan en el sistema educativo⁶⁷. Esta selección en base a la lejanía cultural del alumno con respecto a la cultura subyacente en el saber escolar es más intensa justamente en los primeros años de enseñanza, momento en que podemos suponer son excluidos del sistema los futuros adultos analfabetos.

¿Cómo se vincula esto a la caracterización de los analfabetos? Cuando Bourdieu menciona los ejes más importantes de concentración grupal hace referencia al campo económico o al campo cultural. Si midiéramos el capital cultural de los analfabetos,

⁶⁶ Bourdieu, Pierre; 1998: “La distinción” Ed. Taurus. Madrid, España.

⁶⁷ Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude; 1998: “La reproducción” Ed. Laia. México.

ajustándolo sólo a lo escolar, tendríamos que se trata del grupo más desfavorecido de la sociedad, pero he aquí que la cercanía entre un analfabeto y otro no está dada en torno a ese eje, sino más bien al económico dada la baja calificación laboral que poseen, lo cual es un dato importante ya que podemos ver trabajadores organizados que reclaman mejores salarios, mejores condiciones laborales o, justamente, fuentes laborales; yendo a otros sectores de las categorías de Londoño y Llomovatte vemos indígenas o campesinos reclamando tierras, mujeres reclamando por la igualdad de derechos, pero no contamos con registros de personas reclamando por su alfabetización, vale decir que es muy probable que personas analfabetas (por el hecho de pertenecer a esas categorías) estén presentes en los actos de protesta mencionados pero no se organizan para reclamar por esa carencia particular. Bourdieu menciona como condición para deshacer o rehacer este mundo construido socialmente, el conocimiento realista de lo que este mundo es y las posibilidades de transformación desde el lugar que ocupa cada uno y, tomando también la concepción política de Freire, podemos encontrar ahí una de las claves de la no organización de las personas analfabetas para revertir su situación, en la medida que el analfabetismo implica la imposibilidad de la lectura crítica del mundo. En los testimonios recogidos para esta investigación, la situación es vista como una falencia personal, un producto de la propia incapacidad para aprender a leer y escribir y esto termina llevando al aislamiento y la internalización de los estigmas culturales.

VIDA COTIDIANA

La psicología social, entiende que la subjetividad está determinada por la acción y la práctica, y que el sujeto es también productor y protagonista capaz de transformar la realidad, esto se da en el marco de la vida cotidiana. Ana Quiroga desarrolla esta temática y la define como *“la manifestación inmediata, en un tiempo, en un ritmo, en un espacio, de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada”*⁶⁸. Lo más inmediato y esencial de los hombres es ser sujetos de necesidades en intercambio permanente con el medio, que los lleva a establecer con otros hombres una acción planificada y social para obtener los bienes destinados a satisfacerlas. Es así que el proceso productivo (la realización y distribución de bienes) y el lugar que el sujeto ocupa en ese proceso, van configurando su cotidianidad. La cotidianidad es también un mundo intersubjetivo, compartido con otros.

La vida cotidiana implica una reiteración de acciones vitales, en una distribución diaria del tiempo, y esto lleva a que el modo de vivir se transforme en un mecanismo irreflexivo, no conciente, de acción y por lo tanto se naturalice. Por eso se puede afirmar que la realidad social se muestra y a la vez se oculta en la vida cotidiana. El análisis de factores que, como el analfabetismo, resultan en obstáculos para el pleno desarrollo de las personas requieren entonces una crítica de la vida cotidiana que permita desnaturalizarlo y sacar a luz su relación con otros aspectos de la misma. Para realizar esta crítica es necesario que en primer lugar se la experimente y que luego se establezca la ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural.

Berger y Luckmann consideran que *“la vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases”*⁶⁹. En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas, hasta que su continuidad sea interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya no es problemático, orientada por el sentido común.

⁶⁸ QUIROGA, Ana. *Enfoques y perspectivas en Psicología Social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière*, ediciones Cinco, 5ª edición, Bs. As., 1994, Pág. 70

⁶⁹ BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores, 1994, Pág. 41.

Hasta ahora podemos ver que estos últimos autores apuntan al equilibrio, a que los problemas desaparezcan al integrarse a la rutina, una visión opuesta a la de Ana Quiroga para quien la problematización y la ruptura deben ser propiciados, en la búsqueda de superar lo “natural” o lo que Bourdieu llamaría *habitus*. Antonio Gramsci rescata el carácter político del hombre como ser activo que modifica el ambiente, cuyo contacto con la naturaleza es el resultado de la técnica y el trabajo, pero para poder realizar una acción transformadora debe estar conciente de las relaciones en las cuales se encuentra, con el solo hecho de conocerlas ya comienza a modificarlas, y al hacerlo se modifica a sí mismo, de ahí la afirmación que “la conciencia es poder”. Esta acción del hombre debe entenderse como una acción colectiva, no individual y que se realiza en el marco de las luchas contra la hegemonía de las clases dominantes. El desarrollo de esta conciencia crítica, destacada tanto por Ana Quiroga como por Antonio Gramsci es vital para la alfabetización porque permite que la persona pueda descubrir las limitaciones que supone el no saber leer ni escribir y decida iniciar el proceso, y poder seguir con esa crítica le va a dar otra dimensión al modo de apropiarse de los conocimientos, más cercano a la apropiación de su realidad, que al mero conocimiento de signos.

Berger y Luckmann realizan una lectura muy interesante del lenguaje como un sistema de signos vocales, al que valoran como el sistema de signos más importante de la sociedad humana. Su fundamento descansa en la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano, sumado a que las expresiones vocales estén en condiciones de ser entendidas por diferentes personas. Las objetivaciones comunes de la vida cotidiana se sustentan primariamente por la significación lingüística y su comprensión es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana.

*“El lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de ‘recuperar’ estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común”*⁷⁰

⁷⁰ BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. Op cit. Pág. 59

Carlos Eroles, apoyado en los conceptos de vida cotidiana de la psicología social, ofrece algunos avances en la parte operativa al mencionar los contextos que permiten realizar la lectura de la vida cotidiana, porque generan condicionamientos situacionales que le otorgan sentido y direccionalidad, y con esta descripción ofrece indicadores que facilitan la recolección de datos en el terreno.

El contexto histórico-cultural

Permite situar la realidad que analizamos en un contexto más amplio, explicitando el lugar que ocupa en el mundo, la forma en que se expresan las culturas dominantes en el ámbito cotidiano y los procesos de organización y resistencia presentes a lo largo de la historia.

El contexto familiar

Relativo a:

- El modo de ser familia: la estructura social familiar predominante.
- Las funciones familiares: el quehacer socio-cultural que le compete a la familia y que se traduce en funciones, como las de padre, madre e hijo, y las diferencias respecto a los estereotipos atribuidos a cada sexo.
- La trama vincular y el desarrollo de las crisis vitales y conflictos de la vida cotidiana.
- La identidad familiar: lo referido a la privación de vínculo, adopción, convivencia de hijos provenientes de distintas uniones, migraciones, ruptura cultural.
- La satisfacción de necesidades sociales básicas y la calidad de vida.
- La vulnerabilidad o riesgo social: factores sociales que configuran cuadros de particular gravedad, en cuanto a la plena vigencia de los derechos o las posibilidades de autogestión del propio destino.
- Las situaciones límite: problemas sociales emergentes de situaciones que modifican abruptamente la vida de un grupo familiar.

El contexto laboral y productivo

Vinculado a dos tipos de problemáticas:

- La problemática socioeconómica, que guarda relación con la producción de bienes, el empleo, la capacitación laboral, la retribución y las relaciones humanas

- La problemática socio-valorativa relacionada con la capacidad de autodeterminación, la valoración y autovaloración, la solidaridad (organización)

El contexto urbano

La ciudad determina condiciones de vida y enmarca relaciones humanas, actitudes, conflictos y valores. En ella se gestan ámbitos de interrelación humana como el barrio, el municipio, la escuela; y situaciones problemáticas como el medio ambiente, anonimato y soledad, el consumismo, los tráficos ilícitos, la marginación social y la promiscuidad.

El contexto político organizativo

Las posibilidades concretas de participación política, a través de actividades vinculadas a la autogestión o por la inserción en instituciones más o menos formales de su entorno.

Las estructuras

- La estructura político-gubernamental, donde se desarrolla el sistema político partidario y el sistema político gubernamental con sus distintas jurisdicciones
- La estructura económica, donde se desarrollan el sistema productivo y de servicios y el sistema financiero.
- La estructura educativo-cultural, donde se desarrolla el sistema de enseñanza en sus distintos niveles y la red de instituciones culturales.

La vida cotidiana como práctica popular está orientada a la satisfacción de necesidades y esto se traduce en

- Estrategias de demanda a instituciones públicas o privadas
- Estrategias de supervivencia: formas de lucha y resistencia de los sectores populares para generar alternativas propias de espacio vital
- Formas organizativas en defensa de intereses populares.

El desarrollo o violación sistemáticos de los derechos humanos también se hace visible en la vida cotidiana.

LA VIDA COTIDIANA DE LA PERSONA ANALFABETA - TESTIMONIOS

En el presente capítulo trabajaré algunos temas vinculados al analfabetismo y la vida cotidiana, presentes en el marco teórico-conceptual, agregando fragmentos de los testimonios obtenidos en las entrevistas. Estas entrevistas que he realizado a personas de Jujuy giraron en torno a tres cuestiones básicas: los motivos por los que no estudió, las relaciones familiares a partir de esta problemática, los sentimientos que fue despertando esa condición a lo largo de su vida. Acerca de esta última pregunta, resultó llamativo lo parecido de las respuestas y no sólo entre las personas por mí entrevistadas, sino también con testimonios de personas de otros lugares publicados en diarios y otros artículos, en cuanto a las frustraciones y sentimientos de culpa.

En San Salvador de Jujuy, he notado que tanto las personas entrevistadas, como otras personas analfabetas de las cuales tuve conocimiento a partir de mi experiencia como coordinadora de un grupo de alfabetizadores, provienen de zonas del interior o son inmigrantes, es decir que su escolarización debió ser realizada en escuelas rurales. (cuadro 8)

Descripción de las entrevistadas

Julia. Nació en Santa Victoria Oeste – Salta. Pasó su infancia bajo el cuidado de su madrina, maestra rural, quien la maltrataba y debió soportar el abuso del marido de su madrina. Retornó con su padre en la adolescencia, cuando su madre ya había muerto. A los 18 años se casó y tuvo 8 hijos. Hizo hasta 3° grado y en el proceso de alfabetización se destacó por la rapidez con la que aprendía. Su marido es una persona muy activa, reconocido en su comunidad (fue presidente de un centro vecinal dos veces) y actualmente gestiona recursos para el merendero que funciona en su casa. Él sólo cursó 1° grado, pero a través de la práctica logra leer y escribir bien.

Carmen. Nació en La Quiaca, tiene 53 años. Trabajó durante su infancia con su familia y en la adolescencia se vino a vivir a San Salvador con su hermana. Trabajaba de empleada doméstica y sus patrones le impidieron asistir a la escuela. Cuando fue a trabajar con otra familia asistió a una escuela nocturna, tenía 15 años. No logró aprender a leer y escribir con fluidez, pero sí a distinguir algunas letras. Se casó y tuvo 4 hijos, cuando su

última hija nació se separó y algunos años después el que era su marido falleció, quedando ella sola a cargo de sus hijos. Vivían en un rancho y gracias a su trabajo logró construir una casa de material. Nunca quiso volver a estar en pareja porque considera que se desenvuelve mejor sola.

Dolores: Nació en Bolivia, se inscribió en la escuela pero tuvo problemas con la asistencia porque tenía que colaborar con la economía en su familia, según lo que pude observar en el proceso de alfabetización conocía los números pero no distinguía las letras. Tres de sus hijos nacieron en Bolivia y cuando fue abandonada por su marido decidió venir a Jujuy. Trabajó como empleada doméstica y vivió con una prima hasta que logró construir su vivienda en forma precaria, recién ahí trajo a sus hijos. Volvió a formar pareja y tuvo 3 hijos más. Su testimonio es presentado desde mi relato, ya que no permitió que la grabara.

Luisa: Nació en Tarija, Bolivia. Tiene 45 años, conoce las letras pero no sabe unir las consonantes y las vocales, sus hijos la ayudan. Vive con tres de sus hijos y su marido que tiene 70 años y está enfermo de neumonía, viven todos juntos en una casita de bloques apilados, en un terreno fiscal.

ACERCA DE LAS CAUSAS

El papel de los padres: El hecho de haber sido criadas por otras personas, fue decisivo en los casos de Julia M y Carmen T, ya que fueron obligadas a trabajar. Ambas mencionan que los padres deseaban que ellas estudien pero las personas que las criaron no cumplieron con lo acordado.

Carmen T: cuando venía me trataban bien mis patrones y cuando se iba (...) mi mamá ya me trataban para el diablo, ya se podrá imaginar no me mandaban a la escuela porque mi mamá le había dicho a la señora que me mande a la escuela y ellos no me mandaban...

Julia M- Era mi familia muy pobre ¿ve? Éramos varios hermanos, y como una maestra fue allá y dijo 'regálame tu hija' y bueno a lo mejor mi papá o mi mamá... por qué lo hicieron no sé y salí yo, por ejemplo me dijo que cuando me llevase, era que ella me tenía que hacer estudiar y bueno, no olvidarse por supuesto de mi mamá ni de mi papá. Una vez que salí, mi

madrina me puso como esclava, me daba cada paliza porque yo siempre decía de mi mamá y de mi papá. Me pegaban porque yo por ejemplo no podía lavar los platos, o no podía hacer rápido las cosas entonces me pegaban...

(...)

C – Y bueno, así pasó y bueno después volví con mi papá, porque mi madre murió cuando yo tenía 12 años, cuando yo ya no tenía... cuando ya no vivía con ella, yo vivía con mi madrina

V - ¿Ud se enteró cuando su mamá murió?

C – Sí cuando mi mamá murió, ella quería que le diga mamá a ella, pero yo no le podía decir mamá, porque yo sabía que no era mi mamá y no podía, y no, nunca le dije, no podía, y mas la situación que yo llevaba con el marido, peor (él abusaba de ella)

Luisa para huir de la pobreza se va de su casa, aunque no es el caso de una expulsión, ya que su madre trata de retenerla, el resultado igualmente termina siendo la explotación.

L - ... después vino una señora que vivía lejos, lejos y dice si quería que yo vaya a trabajar con ella para que me ponga en la escuela: “Bueno”, dice (su madre) “pero va a ir a la escuela” “sí” y me mandó y como era tan lejos que mi mamá no podía ir, y yo tampoco mucho porque como era chica no podía venir con tanta distancia ni a quien comentar nada que yo no iba a la escuela. Y así no me ha mandado. Decía primero que era para que le pase agua, porque la señora era veterana ya “era para que me pase agüita, los mandaditos, que vaya a comprar” así. Qué, una semana no más me ha tenido de mandaditos, después ya me mandó a cuidar animales al cerro, sin poder caminar, no podía ni caminar así que...

Luego Luisa es enviada a otro lugar:

L - ...y me han dejado en la casa de una señora que se llamaba Juana, ahí estuve como 2 meses no mas, era buena la señora, me trató bien, pero no me mandó a la escuela, sí me daba pensión pero no me mandaba a la escuela, me dijo que haga las cosas en la casa, pero yo quería ir a la escuela, para saber escribir, saber leer... si querés ir a la escuela andá con tu mamá me decía, con mi mamá menos, el día que pueda trabajar, con mi sueldo me podía comprar las cosas. No hacés bien las cosas me decía, si querés podés volver a tu casa.

V - ¿Ud por que no quería volver a su casa?

L - No quería volver a la casa porque... porque faltaba... porque era muy feo por una parte, me faltaban muchas cosas para vestirse, para comer, para todo, entonces he agarrado y me

he quedado ahí, después me vine sola a Bermejo... no me quería mandar a la escuela esa señora, lo único que quería era que trabaje. Al final no insistí

El maltrato escolar: En realidad Julia M. Pudo asistir a la escuela pero el maltrato de su madrina- maestra era tal que impedía que logre avances, afectando también su autoestima. Ese maltrato también se extendía hacia otros alumnos.

C M – (...)Y después, como siempre te contaba, que no podía separar las unidades o las sílabas y me bajaba de grado, así que yo vivía ahí, y en vez de subir bajaba.

V- entonces ¿cuántos años estuvo yendo a la escuela?

C- y yo 5 años... mirá 5 años podría haber cursado bien, pero ... no sé

V – ¿A todos los chicos los bajaban de grado?

C- No era yo, porque yo era la coya, yo era la ignorante, yo era la que no sabía nada, daba mal ejemplo a los chicos, yo no estudiaba, y bue que vamos a hacer. No estaba ni mi mamá ni mi papá ni mi familia cerca así que no me podía ayudar nadie... y por esa razón a lo mejor cuando yo me junté con mi marido a lo mejor, ya no seguí adelante...

(...)

C- sí era más o menos como 30 chicos, pero iban como te digo a varios grados, en una sola aula

V- ¿Recuerda si había mayoría de varones, mujeres...?

C – había varios varones, pero había más mujeres, más chicas

V- y de edades, iban todos bien o repetían...?

C – Como sea porque allá no se cumple. Había chicos de 12, 13 años terminando recién primer grado, y no sabían, yo he tenido esa suerte siempre de ayudar a los demás, por ejemplo yo las ayudaba a las chicas, les pegaban feo las maestras yo me acuerdo

V – ah, les pegaban?

C- Sí nos pegaban, mi madrina ¿no? Eeh, yo tenía un primo, que no sé si sería duro o qué pero no aprendía y le pegaron y le han partido la cabeza, le han roto la regla y de esa vez ya le han prohibido pegar.

Me interesa destacar algunos comentarios de gente a quien no entrevisté personalmente pero conocí a través de los alfabetizadores cuya tarea me tocó coordinar; esos

comentarios están vinculados al maltrato que recibían en la escuela. Una mujer de 50 años, proveniente de una localidad de la Puna jujeña se asustó al ver que su hermano se negaba a ir a la escuela por los castigos físicos que sufría, por ejemplo lo hacían sostener durante horas una piedra en cada mano. Esas formas brutales que vivieron tienen que ver con la opresión vivida en su condición de mujeres y de su origen indígena.

Estigma y segregación: Luisa explica el motivo por el cual quería trabajar, que estaba vinculado a la vergüenza de ser pobre. La pobreza, si analizamos los cuadros 10 y 11.2 está estrechamente vinculada al analfabetismo, llegando a ser primera causa de deserción en poblaciones aborígenes. En el siguiente testimonio subyace el sentimiento de discriminación por el origen rural y la ropa que vestía.

C - ...a los 7 años yo ya quería ponerme la ropa... Veía a otras chicas que se vestían bien... otras chicas que se vestían bien, con ropa más fina, con ropa más justa, tenían ropa bien linda, entonces yo agarré y le dije a mi mamá que "yo quiero ir a trabajar" "¿cómo vas a trabajar si sos chica?" dice y no quería... y yo quería... yo no quería usar esa ropa de lana como usamos en Bolivia ¿ha visto? Yo no quería usar y me sentía muy mal de vestirme así tan feo y ver a otras vecinas que se visten bien... me sentía re mal...

la cuestión de género:

El abuso sexual

Las entrevistadas han mencionado en reiteradas ocasiones el tema del abuso sexual: Dolores un día se encontró con una amiga, que le dijo que no iba a volver más porque un maestro había sido "atrevido" con ella, la había "arrinconado" y ella decidió que tampoco iría más.

O el caso de Julia M. quien había sido entregada a otra familia, y era abusada por el padrastro, que a la vez era maestro:

(...)y mi padrino no... él era un hombre... no sé cómo te puedo decir eeeh, muy... ¿cómo se llaman esos hombres cuando quieren aprovecharse de los chicos?

V- abusadores

C- bueno, abusador. Sexualmente. Tenía un arma grande cosa que él siempre me amenazaba, por eso yo siempre tenía miedo, así que él hizo lo que quiso conmigo, y bueno a la edad sería de 8 ó 9 años, no sé, la cuestión que siempre se abusaba de mí. (quiere llorar)

V- Y la madrina? ¿Ella sabía?

C -Ella nunca sabía, porque él siempre me amenazaba para que nunca hable, entonces yo no sé, mi infancia era un infierno... Y un día... nos cachó pues, porque él se había perdido, había ido a tomar agua de la heladera y no volvía... y nos cachó. Y me pegó a mí y me echó, me quitó ropa, zapatillas, todo

V- Y vio cuando estaban abusando y...

C - Si

V- ...se enojó con usted.

C -Sí se enojó conmigo, porque yo nunca hablé, nunca hablé, porque esa es la amenaza que decía que me iba a matar o meter un tiro como los mataba a los conejos, eso es lo que me decía él.

(...)Y después a los 3 años, 4 años, 3 años deben ser que ellos se han casado, bah, no sé si estará bien o mal la cuestión que el marido estaba en otra escuela...

V- ¿El también era maestro?

C- Claro era maestro

los roles atribuidos a la mujer

Rosa, una mujer proveniente de la Puna que actualmente vive en Palpalá comenta que su madre no le permitía aprender a leer y escribir porque consideraba que sólo le serviría para escribirle cartas a los hombres y que prefería pagar la multa que le aplicaban a los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela, o sea que el alfabetizarse era visto por la madre como algo superficial. (Acercas de esa multa que menciona Rosa, el resto de las entrevistadas no tenía conocimiento que existiera).

Como veremos más adelante, en cómo el analfabetismo afecta el desenvolvimiento cotidiano, Julia es criada por su padre con un acento más fuerte en la idea de sumisión al marido que a la necesidad de escolarizarse.

los intentos por alfabetizarse:

En la mayoría de los casos estudiados hubo intentos previos de alfabetizarse que por diferentes motivos quedaron inconclusos. Por ejemplo Carmen, a diferencia de las otras mujeres, estuvo incentivada por su patrona y el hijo de ella para estudiar, aunque Carmen nunca valoró sus propios logros:

C - Ahora vas a estudiar diez veces el abecedario '¡ay que aburrido Daniel!' (el hijo de la patrona) así yo siempre protestando ¿no? 'Y así, Carmen' dice 'tenés que estudiar las tablas, las tablas, para multiplicar' esa parte, no sabía ni jota, no me gustaba eso

V - ¿Y ahora sabe?

C - Multiplicar no sé, ni sumar. Sumar algunas veces sí, porque es aumentar no es cierto?

V - Claro

C - restar no sé ni jota. Eeh restar sí, multiplicar eso sí ya no sé ya. De 3 de 4, pero el me decía que estudie las tablas y estudiaba, pero en ese momento cuando los dos estábamos, sabía todo, la señora venía 'vení Carmen te voy a tomar la lectura porque hoy te toca' y yo sabía todo porque el Daniel me enseñaba en ese momento, iba a la escuela y hablaba por teléfono la señora si ya había dado la lectura o no o me había hecho estudiar al vano, según ella. Y habla por teléfono y 'sí justo estamos tomándole a T. la lección' y atendía la directora y se iba calladita parada, a la dirección, ahí. La directora en la puerta 'bien Carmen, bueno tiene un 10' y yo decía ¿por qué 10 si yo no sabía ni jota?' decía yo sola. Y... viene la señora luego yo a la tarde o al otro día porque yo salía de la escuela y me venía para la casa y aquí estudiaba y hacía ¿ve? Mi hermana me decía 'ya es hora de ir a dormir' y me apagaba la luz. Y ya no estudiaba nada.

Ese incentivo, que no se correspondía con condiciones para estudiar en la casa, terminó convirtiéndose en una presión negativa al hacerle sentir la alfabetización como algo ajeno a ella. Continúa con el relato:

V - Pero ahí en ese momento Ud. conocía los números?

C - Sí, si no le digo que yo hacía todo bien señorita, mi letra mía es... según la señora que trabajaba, ella me decía que estaba re bien las letras, no me equivocaba ninguno, lo que pasa es que me ponían ahí y yo escribía, pero no sabía ni jota ¿me entiende?

V - Claro

C - Por eso la señorita de aquí, la escuela San Martín también he ido, aquí abajo, la profesora decía T. pase al pizarrón 'ay señorita no me mande al pizarrón' le decía '¿por qué?' 'porque no sé ni jota' 'pero tiene hermosas las letras, en su cuaderno T. tiene que aprender. Pase al pizarrón, yo le voy a explicar' y pasaba '¿ves que sabés? Te hacés o te

hacés o no querés estudiar' decía '¿ves? Te explico y hacés solita' y en ese momento de miedo, no sé, hacía. Le digo la verdad no sé si era de miedo no sé pero yo hacía.

La experiencia de Luisa:

C – ...en Oran he intentado yo... estaba yendo a la escuela y he ido como un mes sería, pero no he aprendido nada porque... me dolía mucho la cabeza, mucho, mucho. Me agachaba así y me dolía mucho, se quería caer la cabeza sobre la mesa. Y dejé.

V – ¿Cuántos años tenía?

C – Este ... tenía treinta y cinco por ahí...

V – Ah, ya era grande...

C – Sí ya era grande y así. Tengo ese problemita que siempre me agarra sueño cuando estoy escribiendo... no puedo ver, se me hace así como... eh... como oscuridad, así. No puedo ver. Por eso algunas veces no me animo a veces quiero ir a una escuela allá, allá en San Antonio (en el barrio que vive actualmente) y no, no me da la cabeza no, me duele, me molesta mucho y casi siempre vivo con dolor de cabeza, me molesta

Faustina hizo el intento de estudiar ya grande, casualmente le tocó la misma maestra que en su infancia, con quien había tenido una mala relación debido a que era desobediente. La maestra al reconocerla y para evitar que ese recuerdo la alejara de la escuela, le habló sobre la importancia de continuar para poder ayudar a sus hijos y la nombró “asistente”, dándole algunas responsabilidades. La estrategia resultó, pero Faustina cuenta que se cerró la escuela y no pudo seguir, por lo cual la falta de continuidad de ese programa de alfabetización echó atrás las intenciones de la docente y provocó la frustración de Faustina.

EL IMPACTO EN LA VIDA COTIDIANA

Aunque hay algunas similitudes en las causas por las que no estudiaron, la forma en que eso las afectó fue diferente. Julia M. se refugió en su marido, viviendo en una situación tal de dependencia que hasta que sus hijas fueron mayores, ni siquiera realizaba las compras ya que no sabía manejar dinero, de esa manera anuló lo poco que había logrado aprender en la escuela. En cambio Carmen T. al quedar viuda tuvo que hacerse cargo económicamente de su hogar, y con su trabajo no sólo logró la sobrevivencia sino que además pudo construir su

vivienda; concurrió a escuelas nocturnas aunque solo aprendió a dibujar las letras y a deletrear alguna palabra, esto no le era de utilidad para desenvolverse cotidianamente, pero a través de otros mecanismos logró que no sea un impedimento.

La vergüenza: Lo más notable en los testimonios que he escuchado y que he leído es la vergüenza que despierta en las personas el ser analfabetas, muchas veces se asumen como culpables de tal condición y en gran medida eso obstaculiza que pidan ayuda o que decidan revertir esa situación, en algunos casos a la vergüenza se suma la resignación.

De las organizaciones piqueteras, Alicia Cantero (42) conoció en San Justo a Barrios de Pie. Ella nunca había estudiado y no saber leer ni escribir le había costado la pérdida de un trabajo e incluso una internación por depresión en un hospital: “Ante el primer traspié, yo me deprimía y me encerraba. Tenía miedo de que alguien me diera un folleto y me pidiera que lo leyera. En lugar de decirles ‘mirá, no sé, explicame’, prefería no salir de casa”, comenta.

Con mucha vergüenza empezó a asistir a las clases. Siempre buscaba un rinconcito donde no la vieran, porque sentía que lo lógico era que la gente dijera, según recuerda, “¡terrible vieja y no sabe leer!”. Lo primero que aprendió fue el nombre de sus hijos: “¡No sabés lo que me costó!”, se ríe hoy.⁷¹

Julia comenta también algo muy parecido:

C – (...) así que todo tuvo que hacer él y bueno él mas o menos se daba tiempo para leer y escribir, así que, yo no. Una que no me daba el tiempo y otra que no me gustaba también, yo me sentía... yo decía ya soy vieja para eso cómo voy a estar... me daba vergüenza, de verdad que me daba vergüenza así que no, no trataba yo de estudiar, ni decir bueno, por lo menos voy a mirar a los chicos, ellos solitos estudiaban, solitos, solitos, hasta que me tocó la Adriana y el Alberto (...)

En realidad Julia algo sabía leer, pero se sentía tan insegura que necesitó de la alfabetización quizás no tanto para aprender pero sí para animarse, así que le pregunté sobre eso:

V – a veces es por temor, no por no saber ¿no? Por inseguridad...

⁷¹ Suplemento Las 12 - Página/12, 10 de diciembre de 2004 (subrayado mío)

J – Una es porque me daba vergüenza que yo lea y me equivoque. Por ejemplo vos tenés una reunión ¿no es cierto? Hay muchos chusmas porque siempre van a chusmiar. Vos hablás, te pegan la mirada y se matan de risa, ésa es la vergüenza que a mí me daba.

Carmen era avergonzada por sus hermanas y eso hacía que se resistía al estudio.

C – Yo soy la última, por eso mis otras hermanas me decían ‘¿a qué grado vas a ir?’ ‘a segundo’ ‘al segundo banco –decían- al tercer banco’ decían y me cargaban. Ah, que me carguen, no me entra en la cabeza, esa era mi decisión, me quedaré burra, pero yo voy a llegar hasta los 40 y ya me voy a morir ya, por qué me van a cargar decía. Y así era mi vida, no quería estudiar, no quería y...

Carmen se compara con otras personas y se avergüenza:

C – (...) Y hay otras viejitas que están ahí y dicen ‘no, este no, señora este no tenemos que tomar’ (el colectivo) me dicen. Y yo soy más joven, y las viejitas sí saben leer y digo yo, soy tonta digo, yo sola me digo tonta porque la viejita sí sabe leer y yo no (...)

Algunas dificultades en el desenvolvimiento cotidiano La forma en que afecta el desarrollo “normal” de la vida cotidiana queda reflejado en el siguiente testimonio:

Uno de ellos (planes de educación desarrollados por agrupaciones de la Facultad de Filosofía y Letras en fabricas recuperadas) es el que desarrolla planes de alfabetización bajo el formato de una ONG, El Telar, en el barrio de Bancalari –en Torcuato– que es donde hoy estudia J Romero (46). (...) Ahora dice que “hace lo que quiere y decide por ella”, pero todo este tiempo, tuvo que vérselas con la imposibilidad de ir al baño cuando las puertas tenían palabras en lugar de imágenes de referencia, firmó papeles que no debería haber firmado y hasta le cambió el nombre a sus hijos sin saberlo. “Mi hija la mayor, se llama Romina Gisella, pero cuando fui a anotarla al registro civil me preguntaron si se escribía con u, y yo que no sabía cuál era la diferencia, dije que sí. Y así fue como que le quedó Guisella”.⁷²

En el caso de Julia, que como ya fue mencionado, creó una gran dependencia hacia su marido, el no saber leer ni escribir no fue vivido subjetivamente como una necesidad, aunque podemos inferir que fue de hecho la causa permanente de su dependencia y baja autoestima.

V – ¿Alguna vez en algo perjudicó el tema de no saber leer? (en lo laboral)

⁷² Ib Idem (subrayado mio)

C – Y mirá en ese tiempo yo no tomaba atención a no saber leer. Yo era cuestión, como te digo, tenía que atender a mi marido y a mis hijos y yo si trabajaba era porque tenía necesidad de ayudarlo a él... no teníamos de donde sacar porque nosotros se hemos venido por ejemplo con la ropa puesta, se hemos traído una pava y una... tacita nada más y bueno aquí la señora como sea nos convidaba y cuando él conseguía plata compraba mercadería y le dábamos a la señora para que cocine. Y si no cocinaba yo, pero tenía que dar siempre a ellos y... después en el tiempo de Alfonsín ya tenía varios chicos, era mi Dante chiquito. En ese tiempo fui a trabajar acá arriba con una señora que se llama S..., bueno ahí me ayudó bastante la señora, me daba ropa, me daba mercadería, hasta los útiles para los chicos

V- ¿y le pagaba también?

C- Sí me pagaba y... bueno yo lo primero que hacía... pedir para comer porque como no sabía ni manejar la plata, no yo la plata no la conocía casi, y quien era cajero era mi marido. Él nunca me dejaba sacar por ejemplo, ir a buscar mercadería, o comprar ni nada... él siempre se ha manejado con la bicicleta. Traía mercadería a la casa, todo a la casa, carne, el pan... yo nunca sabía ir a... por lo menos decir yo voy a conocer la plata, o me van a dar el vuelto o... no sabía yo, así que si me engañaban me engañaban, que voy a hacer ¿y cuando aprendí a conocer la plata? Cuando, como te digo la ...cuando eran mis chicas grandes ya, y ellas iban a la escuela y me decían 'mamá, dame esto, mamá vamos a comprar', ellas me enseñaron a salir y comprar (...)

(...) Yo no... nunca salí sola a ningún lado. El asunto que mi documento me lo ha hecho él, él me enseñó, él me llevó, me hizo sacar la foto, me hizo hacer el documento pero no lo retiré, volví de nuevo a hacer el trámite y no lo retiré (...)

Siendo que Julia siempre basó su inseguridad en ser “ignorante”, su sometimiento en la relación conyugal está vinculado al analfabetismo:

J – Mi papá me enseñó que tengo que atender a mis hijos y a mi marido porque sea lo que sea es tu marido, nunca se puede faltar el respeto, nunca le levantés la mano, nunca le contestés. Así que yo jamás, jamás, las cosas que él me ha hecho, por ejemplo él me pegaba o me celaba o cuando yo me quedaba embarazada siempre tenía la desconfianza que no era de él, y entonces yo no, siempre he sido callada, toda la vida he sido callada. Hasta que un día una señora me dijo '¿pero Ud. por qué se hace pegar tanto?', la tratan mal ¿por qué no le levantas la mano? ¿por qué no te hacés respetar? Y después que me casé, recién un poco, mas o menos, pero siempre ha sido el respeto a mi marido, nunca le engañé, nunca miré a nadie cuando yo salía era mi cabeza al piso porque él me decía 'yo tengo ojos en la nuca'. Yo

no... no tenía amigas, las señoras 'buenos días, buenas tardes' siempre, yo nunca, nunca hice por ir a ningún lado. Por ejemplo, a los bailes jamás fui y tampoco fui... por ejemplo decir él se va a ir a alguna reunión y yo voy a ir... nunca. Por eso será que yo me encerré así. Crié a mis hijos y atendí a mi marido nada más

(...)

- ...hemos trabajado ahí, ese año se hemos quedado, hemos estado 9 meses en el ingenio y después vine, pero el nunca, nunca me respetó a mi. Con sus cosas... siempre con sus cosas... siempre tenía sus cosas con otra mujer y yo jamás le reproché. Él hacía sus cosas, venía y me pegaba... yo nunca le reproché.

Carmen cuenta como hace cuando tiene que trasladarse a otros barrios:

V – y después si tenía que ir a tomar los colectivos, ¿podía leer los carteles?

C – leer no sé, por eso te digo, por números: el 17, el 6, el 5, eso sí. Por eso en Alto Comedero dice, es el 11B sí el 11B es para Alto Comedero, la feria grande y para las viviendas es el 12B, eso algunas veces bueno, yo pregunto. Y para las Malvinas es otro, yo ni jota. Y ahí los choferes yo pregunto para subir, porque no sé leer. (...)Y al chofer le digo '¿para ir a Azopardo?' 'tiene que tomar el 17 señora -me dice- ¿qué no sabe leer?' y me quedo muda ¿ves? Ahí me... estoy sola

V - ¿Ud. cuando tiene que preguntar dice 'no sé leer?'

C – no, no digo nada yo, no contesto, no contesto me quedo muda. (silencio)

V - ¿A quiénes sí les dice? ¿A quiénes sí les dice 'no sé leer'?

C – A nadie. Nadie sabe que yo no sé leer, la única que sabe es la hija mía que, todos los días me reta y después no hay más nadie que sepa lo que...

Luisa cuenta sus dificultades y la manera en que trata de salir de ellas:

C - ...lo que me gustaría sería aprender, por lo menos a leer, si alguien, alguno como ser que va por ahí le preguntó algo "ahí está el letrado" me dicen, que ganan con mostrarme si yo no sé, le digo que no sé leer "ahí está fáacil" me dicen, cómo pues, no está bien así, si yo supiera... si yo se leer y que venga otro y me pregunte yo le voy a explicar bien y no le voy a decir, no le voy a decir "ahí está el letrado", así me hacen a mí, muchos hacen eso, te atienden mal...

V - *¿En donde, en el hospital?*

C - *Acá, en la guardería... cuando yo veo que hay papeles así, y yo no sé yo agarro, la mando a mi hija, a la más grandecita la mando con la nena chiquita, que lea que es lo que dice ahí, le digo fijate bien qué es lo que dice ahí y ella ya me dice que ahí llaman para la reunión, llaman para la reunión y es obligatorio, tienen que estar ahí. Hay que conseguir vestido, para la elección de la reina, todo, así que el letrerito dice todo, si Ud. tiene que comprar la entrada, todo eso.*

El dinero: Julia vuelve a tocar el tema del dinero en otra parte de la entrevista:

J - *No, yo no la conocía la plata. Lo que pasa es que yo no los conocía a los billetes. Por ejemplo a mí me pagaban moneditas y moneditas bueno es fácil, pero los billetes... ponéle que te venga un billete de \$100 ¿y esto qué es? Yo no sabía. Y yo me acuerdo una vez que yo no conocía el billete de \$2 cuando recién salió, y yo lo rechacé porque no lo conocía y como te termino de decir, yo conocí la plata por mis hijas porque ellas son que me han enseñado a conocer la plata y mi marido jamás me iba a decir 'mirá esto es tanto o es tanto' él me decía 'tanto cobré' y nada más y yo no sabía. Y como hasta ahora yo nunca le pregunto ¿cuánto cobras de cada chico? o ¿cuánto me corresponde a mí? Yo jamás le pregunto eso, porque... no sé si es por respeto o es porque yo sé que me va a contestar '¿para qué querés saber si sabés que tengo que pagar cuentas?' no sé si es por eso o no sé sinceramente por qué no pregunto. Ese era el problema que tenía, que no conocía la plata*

Carmen, que trabajó desde muy joven también tuvo dificultades para conocer el valor del dinero, pero logró superarlo gracias a la experiencia. Ella cuenta como fue el proceso por el que pasó hasta llegar a administrar de tal forma el dinero, que logró por sus propios medios construir su casa de material.

V - *y... con esto que no sabe multiplicar y todo eso. ¿Cómo hace con la plata? ¿Tiene algún problema para administrar la plata?*

C - *No, no. Allá en Los Perales el señor me da 200, con 100 voy a pagar la luz, y el resto lo guardo, así cuando tengo que pagar el canal ¿ve? Lo pago con el chico de al lado, 70. y nada más, no debo. Después voy a comprar este... carbón compro, la carne también voy a comprar, bueno, yo pido y no sé cuanto, pregunto nada más, pero pago igual con 10 pesos o 100 pesos que tengo ¿ve? Pero antes sabía decir 'uy ¿me sabrá alcanzar esta plata para comprarme esta remera que yo quiero?' mirá todos los días iba por el centro y le miraba a la*

remera, y 'yo quiero esta remera, pero yo tengo 30' decía y no sabía cuánto era 30, pero ahora yo ya me desenvuelvo ahora. Antes le digo la verdad, yo quería esa remera 'ay tengo 10' después 20, 'ahora la señora cuando me pague yo voy a ir a comprar esa remerita, ¿me alcanzará toda esta plata?' esa era mi pregunta, me preguntaba sola porque yo no tenía amigas y voy a la chica esta, no a la señora me acuerdo de donde yo trabajaba le digo 'señora yo quiero comprarme una remera, que está en vidriera' 'esta plata te alcanza y te sobra, hija' dice. Ahora aquí comprate ropa interior aquí, es linda esta ropa. Me llevó a una boutique, algo así ¿ve? Ahí me llevaba la señora, mi patrona. Y ahí me compraba las cosas caras que me dure, dice

V - ¿Ella le compraba?

C - No ella me explicaba cómo tenía que comprar, y yo no sabía, no le digo que juntaba la plata para irme a comprar esa remera? Porque no sabía

V - Y ahí fue que aprendió o cuándo aprendió?

C - Sí bueno, recién ahí cuando me explicaba 'esta plata, es mucha plata y aquí te van a dar mucho vuelto, vos tenés que aprender esto, porque si no te van a envolver, cualquiera' me sabía decir ¿ve? 'A ver supongamos que es 100, esto 100, 120, entonces le das. \$ 2 más o \$20 más así más o menos tenés que pagar y te tiene que dar vuelto si vos decís menos o digamos que ves vos menos te tiene que dar vuelto' ah, y así empecé

Luisa relata la siguiente situación sobre su primer trabajo:

C - ...me pagaban una miseria, poquito me pagaban, me pagaban lo que ellos querían porque como yo no sabía leer... no sé hasta ahora no sé, no sabía ni cuánto era lo que me estaban dando, si preguntaba ehh, ellos me daban así un montón contado así, pero yo no sabía cuánto, pero ahora ya sé ya, he tenido hijos y ya he empezado a darme cuenta más que antes...

V - ¿Cómo hacía para comprar? Iba y...

C - Y yo iba y les daba un billete... daba un billete sin saber cuánto era, si era gente buena me daba el vuelto, sino... se hacía quedar el vuelto, así que yo no sabía...

la participación política: el grado de compromiso político de cada entrevistada fue variado, por ejemplo el esposo de Julia fue presidente del centro vecinal de su barrio, y ella al principio se mantuvo al margen de todo, pero durante el proceso de alfabetización fue

animándose a tomar parte de sus actividades hasta llegar a encargarse de las planillas. Concretamente en las elecciones el comportamiento que manifestó Julia fue que no leía los votos, porque su marido le indicaba de antemano por quien votar – por su actividad política- y hasta se afilió a un partido por pedido del marido.

Cuando le pregunté a Carmen como hacia para votar, dijo que le preguntaba al que estaba en la mesa, quien le decía que tenia que poner un papel en un sobre, entonces ella agarraba al azar un voto y así cumplía con la obligación de votar. En este sentido queda fuertemente expuesto que Carmen (como seguramente muchas otras personas que viven situaciones de marginación) no se sienten parte de la “democracia institucional” que apoya la legitimidad de los representantes en el acto de votar cada cierta cantidad de años, y cumplen con la ceremonia del voto como una obligación, sin importar a quien se lo adjudican.

la relación con los hijos

la salud de los hijos: Con el concepto del analfabetismo en la mujer, salieron algunos elementos vinculados a la dificultad que tiene la mujer analfabeta para atender a sus hijos durante los primeros meses de vida, lo cual repercute en la salud de los mismos. El caso de Luisa nos muestra esta dificultad:

V - ... a qué edad tuvo su primer hijo... ¿cuántos años tenía Ud?

C - Tenía 19 años. 19 años, no lo podía... no lo sabía cuidar, no sabía cuidarlo... este... y me ayudaba una chica, una señora me ayudaba, después... ese ha sido el primero, después ha venido el segundo y ahí sí, ya he aprendido mejor

V - ¿Ud vivía con esa chica que la ayudaba?

C - Sí, eso fue en Bermejo y vivía con ella en su casa, y ella me ayudaba... me ayudaba a bañar, cómo se prepara la leche... ella sabía más, me ayudaba con la cantidad que tenía que dar de leche... pero más se crió con mi pecho, no le di casi mamadera. Los tres hijos más grandes que tengo se han criado con el pecho, nada de mamadera, después... después de los tres, el changuito mas grande... el primer chango, ese ya se me ha agotado ya, ya no podía ya, no tenía tanta leche, así que tenía que dar pecho y mamadera, ese ha sido un poco mas enfermizo, siempre ha andado por el hospital, estaba internada, volvía a caer otra vez, así...

V - ¿Sabía por qué?

C - Era por... le agarraba mucha diarrea, diarrea le agarraba.... por dolor de panza... una vez por susto... por todas esas cosas, después ha venido el otro changuito, ese ya no me ha hecho andar por el hospital, mas sano parece, ya no... no estuvo internado, con los otros tampoco, con la primera nena sí, si he sufrido todo eso, con la segunda no, después con los otros tampoco.

la educación de los hijos

En cada una de las entrevistas traté de indagar acerca de la importancia que se daba a la escolarización de los hijos, porque como se pudo ver en el apartado del analfabetismo femenino, la educación de la madre influye notablemente en el rendimiento escolar de los hijos, esto es también destacado por el INDEC con el clima educacional⁷³ donde podemos ver claramente que existe una tendencia al abandono más temprano de la escuela en los hogares con un clima educacional bajo. Es decir, que los hijos de padres cuyo nivel promedio de escolaridad no supera los 7 años tienden a abandonar la escolaridad a una edad menor y podemos suponer que apenas superado el nivel primario. Aunque no distingue si el adulto analfabeto es varón o mujer, a partir de las asimetrías existentes entre sexos, podemos hacer algunas inferencias acerca del sexo del adulto con poca escolarización en el hogar.

⁷³ El clima educacional del hogar es una variable que mide el grado de educación de los miembros mayores de 25 años que integran el hogar. Se definen como hogares de clima educacional bajo aquellos donde el promedio de años de escolaridad de los mayores de 25 años es menor a 7; hogares de clima educacional medio son aquellos cuyo promedio está entre los 7 y 11,99 años; los de clima educacional alto son los que tienen un promedio de escolaridad de 12 o más años.

Cuadro 15: CLASIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 6 A 24 AÑOS QUE ASISTE A UN ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO SEGÚN CLIMA OCUPACIONAL DEL HOGAR.

Grupo de edad	Clima Educacional del Hogar			
	Total	Bajo	Medio	Alto
6 a 11 años	98,6	97,3	99,3	99,6
12 a 14 años	95,4	91,6	97,4	99,0
15 a 17 años	83,2	71,7	88,7	96,9
18 a 21 años	50,4	38,9	54,8	71,6
22 a 24 años	29,1	20,1	31,1	46,6

A partir de los testimonios, pude apreciar que estas personas sí impulsan a sus hijos a estudiar, tratan de hacerles ver que eso es importante, pero a la hora de ayudarlos con las tareas o de hacer un seguimiento de sus avances se encuentran limitadas debido a su condición lo cual sí repercute en el rendimiento escolar de sus hijos.

V -¿Cuando tuvo que mandar a sus hijos a la escuela, para Ud. era importante? ¿cómo fue?

Julia - Claro, yo quería que estudien como te digo yo siempre, son lo que más me importa y cuando no querían ir yo les hablaba y les decía que yo no les voy a dejar nada, porque yo no tengo nada, lo que Uds. estudien nadie les va a quitar, ponéle un caso que yo les deje esto (señala la casa) lo van a pelear varios porque son varios, van a decir esta es mía esto es del papá de la mamá, y lo que ellos estudien nadie les saca, por supuesto, eso lo van a tener siempre

Y cuando tenía que ayudarlos en las tareas...

Julia M- Pero como te digo sé más o menos leer y escribir más mejor, por ahí me equivoco algo, pregunto, porque yo escribía y punto, no sabía escribir bien y tampoco lo sabía ayudar a mi hijito, pobrecito en sus tareas y yo sé que él se apoya en mí, como todos los chicos, me dice mamá no sé esto y yo sé, si no le digo traé el libro, yo te ayudo a buscar y el lee, sino uno no sabe y se siente con las manos atadas, yo las veces que habré llorado, tirado las cosas y no sé no podía ayudarlo

(...) yo más por perfeccionarme y aprender más por mi hijo como te digo porque yo... él es el que me aflige mucho, él no sabe y yo tengo que ayudarlo como él me pregunta '¿mamá si yo hago mal me vas a ayudar?' y sí yo prefiero, como antes yo les decía a los chicos 'ayudenlô'

y un día me dice el Dante 'mamá Ud. quiere que le hagamos la tarea, no es así' y ya no quieren ayudarlo entonces digo 'cómo puedo hacer yo, porque yo no sé'.

(...)Tampoco me gusta que vayan a trabajar chiquitas... y yo me crié trabajando, tenía 7 años y ya estaba trabajando porque me ganaba para comer y para vestirme, si no, no me daban nada tampoco

Durante el tiempo que compartí con Carmen, en lo que fue la alfabetización y luego con las entrevistas, era una constante su preocupación porque su hija menor continuara estudiando, ya que su hija había sido madre a los 17 años y Carmen la había hecho retomar los estudios, para esto, se encargaba de cuidar a su nieto por las tardes y prefería trabajar más tiempo y que su hija se dedicara exclusivamente a terminar la secundaria. Carmen comenta: *"Ahora mi hija me reclama que por qué, este... yo no iba a la escuela a preguntar cuando iba a la escuela ella..."*

LAS ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA

El estudio de las estrategias de supervivencia es muy importante para completar el análisis de la vida cotidiana de las personas analfabetas, porque brinda elementos básicos que permiten comprender la forma en que las personas en situación de pobreza consiguen y administran los recursos necesarios para la reproducción de su unidad doméstica. Si dentro de la unidad doméstica alguna de las personas adultas es analfabeta, encuentra otros límites a la hora de conseguir trabajo, así que en muchos casos desarrolla otras estrategias que le permitan demostrar cierta idoneidad disimulando su analfabetismo, especialmente cuando esta persona tiene a cargo miembros pasivos.

Unidad Doméstica y Familia

En primer lugar, es necesario definir lo que es una unidad doméstica y diferenciarla de la familia, para esto voy a tomar las características mencionadas por Selby y González de la Rocha⁷⁴. La familia es un concepto cultural y por lo tanto sujeto a ambigüedades, que

⁷⁴ SELBY, et al. "El hogar urbano mexicano. Modos de defensa en la época de crisis". Mimeo escrito en México. Disponible en la cátedra "Teoría e Investigación en Antropología Social" en la Universidad Nacional de Jujuy. /GONZÁLEZ

presupone una relación de afinidad, fundada en el matrimonio, y relaciones de filiación, fundadas en las relaciones de padres a hijos, y abarca tanto al padre, la madre y los hijos que viven bajo el mismo techo como al conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje, es decir que la cercanía y la interacción entre sus miembros no son necesarias, la delimitación estaría dada por la consanguinidad y el sentido de pertenencia de cada uno. La unidad doméstica en cambio tiene un carácter económico: es el grupo de personas que convive bajo un mismo techo y comparte los gastos de comida, además de organizar sus recursos colectivamente, entre ellos el trabajo. Es la única institución que combina la procreación con la socialización, el trabajo asalariado con el trabajo en el hogar y la educación.

En general hay consenso respecto a este concepto, pero en los alcances del mismo hay algunas diferencias, por ejemplo Selby considera que incluye tanto a familias nucleares, extensas, monoparentales o solteros; González de la Rocha, en el texto mencionado, cuando define unidad doméstica tiene en cuenta el personal que se envía al mercado de trabajo para recibir un salario y el que queda en el hogar para las actividades de subsistencia y la procreación y mantenimiento de redes, y a partir de su investigación en Guadalajara advierte que es la mujer quien lleva adelante estas dos últimas tareas en el hogar (sin perjuicio de que también trabaje por un salario) y que existen unidades domésticas encabezadas por mujeres o compuestas sólo por ellas, no así otras compuestas sólo por hombres, es así que concluye que al menos en Guadalajara la presencia de la mujer es imprescindible para que exista la unidad doméstica; Lomnitz⁷⁵ no diferencia entre unidad doméstica y red, tal vez porque limita el concepto de unidad doméstica al de familia nuclear y por ese motivo, toda vez que hay alguna otra persona o grupo de personas conviviendo con ésta, aunque compartan todos los gastos, lo considera una red. Al mezclar el concepto de unidad doméstica y red, le quita relevancia a este último término, necesario para analizar la articulación existente entre distintas unidades domésticas o de éstas con otras instituciones.

A partir de lo estudiado considero la unidad doméstica como una unidad económica que puede o no coincidir con lazos de filiación y afinidad, en la cual sus miembros conviven y aportan al fondo común principalmente de alimentos. A diferencia de González de la Rocha

DE LA ROCHA, Mercedes. *Los recursos de la pobreza. Familias de bajos ingresos de Guadalajara*. El Colegio de Jalisco, CIESAS, SPP, 1986

⁷⁵ LOMNITZ, Larisa. *Cómo sobreviven los marginados*

entiendo que puede existir una unidad doméstica en un grupo en el cual no esté presente la mujer, porque entiendo que juega un papel importante en la realización de las tareas domésticas y el establecimiento de redes pero ese es un papel que puede ser también desempeñado por el hombre.

González de la Rocha para ampliar el concepto señala que la unidad doméstica es compleja y heterogénea. Para el sostenimiento de la misma se conjugan distintos tipos de actividades y hay permanentemente confrontación de intereses, que se terminan resolviendo o agravando a partir de las relaciones de dominación existentes, ya que es donde se reproducen las ideologías de género y las de subordinación a la autoridad. La identificación que existe entre mujer – unidad doméstica, hace que el trabajo de la mujer no sea visto como tal ni siquiera por ella misma, y sólo se considere una ayuda o “auto-ayuda” por lo tanto otorga íntegramente lo ganado a los gastos de la unidad doméstica. Esta visión permite que su participación en el mercado de trabajo y sus ingresos no constituyan una amenaza a la posición privilegiada del hombre y que la mujer siga a cargo de las actividades domésticas del hogar. En Jujuy, sobre todo en familias de origen rural fue común que los hombres salieran por el trabajo asalariado mientras que las mujeres permanecían en el hogar dedicadas a la producción en la esfera doméstica además de hacerse cargo de la crianza de los chicos y del cuidado del hogar, por este motivo la escolarización del hijo varón era útil y necesaria mientras que la de la mujer se veía como algo secundario y a veces de hecho era impedida por la asunción de las tareas domésticas. Incluso en las zonas urbanas tiempo atrás el rol de la mujer estaba tan ligado a las tareas del hogar que su escolarización se consideraba innecesaria aún cuando no hubiera factores materiales que la impidieran.

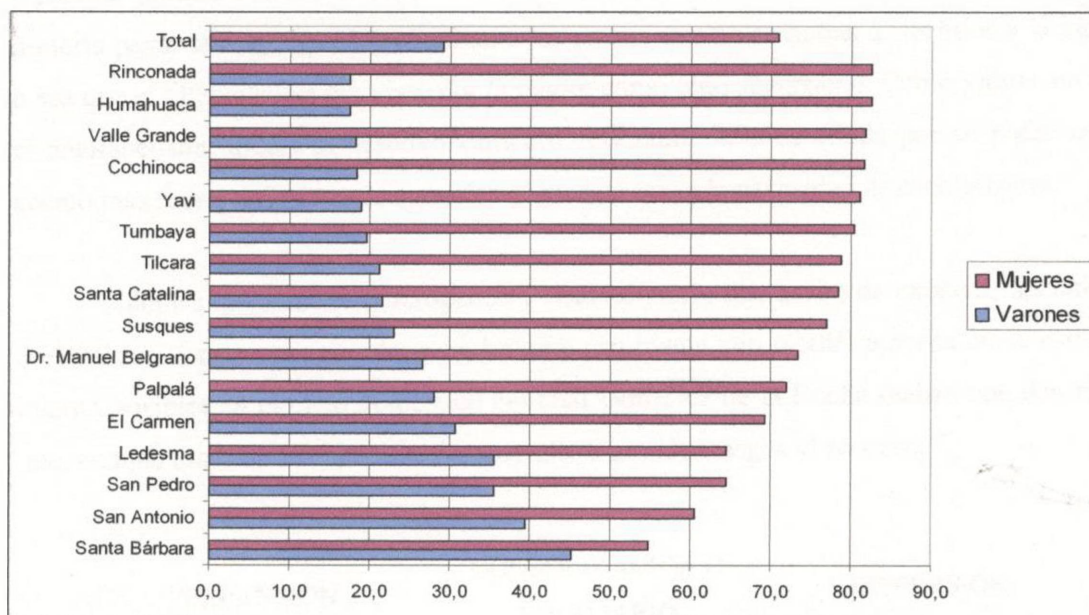
Luisa dejó el curso de alfabetización por falta de tiempo, aunque su marido ya no sale a trabajar, ella sola se hace cargo de las tareas domésticas y de cuidado de los hijos, en el siguiente relato se puede ver el rol pasivo que mantiene en el cuidado de los hijos:

L – Nosotros (nos enojamos) un ratito no más por ahí por los chicos, no obedecen, yo por ahí me voy de compra y le digo: a los chicos no los dejés salir, pasan tantas cosas a los chicos, tenémoslos acá, vos que sos padre ayudame le digo (...) pero él no dice nada, tranquilo es él, nunca les dice nada. “nos vamos a portar bien” dicen, después vengo y me dice “no han estado aquí, apenas Ud. se ha ido ya han salido para allá”, le dije que les cuide que estén acá, que no se vayan, que vayan a hacer los deberes, que se vayan a revisar las cosas,

si no han hecho la tarea que la hagan. Estoy así, a veces me da un poquito de bronca, él no les dice que no se vayan, apenas estoy a 2 o 3 cuadras y... también me cansa.

Respecto a la escolarización, veamos en primer lugar el cuadro de diferencia entre el analfabetismo femenino y masculino en Jujuy:

CUADRO 18: PORCENTAJE DE MUJERES Y VARONES ANALFABETOS POR DEPARTAMENTO.



En este cuadro, se logra distinguir cómo afecta el analfabetismo puro según sexo: 15.724 son mujeres, es decir el 70,9 % del total de analfabetos. En cada uno de los departamentos es muy amplia la diferencia entre el número de analfabetos de sexo masculino y del sexo femenino, siempre en perjuicio del segundo. La amplitud más importante es en Rinconada, donde el 82,6 % de los analfabetos son mujeres y la menor es en Santa Bárbara con un 54% de analfabetas mujeres, un porcentaje que es menor relativamente pero no debe ser despreciado, ya que en Santa Bárbara el índice de masculinidad es 112,7. En San Salvador de Jujuy la diferencia es de un 73.3%.

La diferencia según sexo es histórica en Jujuy, los datos del censo de 1960 ya mostraban un 65% de mujeres analfabetas sobre el total de analfabetos, y en el censo de 1991 se puede ver que hay un 70,7% de mujeres analfabetas sobre el total; en el año 2001 el índice bajó a 66,7%. Con esto –salvando las diferencias que pudieran existir en los criterios de recolección de datos- podemos ver que con el paso del tiempo la brecha no disminuye. Es

notable que la desproporción entre analfabetismo puro entre hombres y mujeres de Jujuy *en la actualidad* sea mayor que la que existió en toda la Argentina en 1869.

En segundo lugar, veamos los siguientes testimonios: Rosa, una mujer proveniente de la Puna que actualmente vive en Palpalá comenta que su madre no le permitía aprender a leer y escribir porque consideraba que sólo le serviría para escribirle cartas a los hombres y que prefería pagar la multa que le aplicaban a los padres que no enviaban a sus hijos a la escuela, o sea que el alfabetizarse era visto por la madre como algo superficial. Como vimos, en cómo el analfabetismo afecta el desenvolvimiento cotidiano, Julia es criada por su padre con un acento más fuerte en la idea de sumisión al marido que a la necesidad de escolarizarse.

Además del carácter heterogéneo y contradictorio que acabo de exponer, las unidades domésticas, tienen una naturaleza evolutiva y cambiante con modificaciones en su estructura interna, visibles en el ciclo doméstico del cual González de la Rocha realiza una descripción que, aunque esquemática, permite comprender a grandes rasgos el proceso.⁷⁶

EXPANSIÓN	CONSOLIDACIÓN O EQUILIBRIO	DISPERSIÓN
Es cuando se inicia la unidad doméstica. Se considera una etapa difícil, ya que hay más miembros pasivos que activos. La tarea de la mujer en el hogar es fundamental, pero también se requiere que genere ingresos en dinero.	Se produce cuando los hijos están en condiciones de trabajar y aportar al sostenimiento del hogar. Se equilibra el número de consumidores y productores.	Los hijos más grandes se van del hogar para conformar su propia unidad doméstica. Se produce un desequilibrio. La unidad doméstica incorpora nuevos miembros o desaparece.

El ciclo doméstico influye en la división interna del trabajo. En muchos casos las etapas se superponen o puede haber reacomodamientos, por ejemplo si se integran nuevos miembros en alguna de las etapas o por la ausencia (muerte, separación) de quienes la encabezan. Cuando la unidad doméstica está constituida por distintas realidades —diversidad de familias— las fases se amalgaman en una sola realidad doméstica. A través de las entrevistas

⁷⁶ GONZALEZ DE LA ROCHA, Mercedes. Op.cit

pude advertir que algunas unidades domésticas aliviaban su economía entregando a uno de los miembros pasivos a otra unidad doméstica por lo general con mayores posibilidades económicas, que a su vez se servía de él o ella para la realización de los trabajos del hogar, y con esto contaban con un servicio gratuito que tomaba la forma de explotación.

las relaciones de poder al interior de la Unidad Doméstica

Como se mencionó anteriormente, las unidades domésticas son heterogéneas y tienen en sí contradicciones que surgen del enfrentamiento de intereses de sus miembros, las cuales sacan a la luz las relaciones jerárquicas existentes en su interior, reflejo de las relaciones de dominación y subordinación de la sociedad. En Guadalajara, González de la Rocha encontró una correlación entre niveles de violencia y niveles de inseguridad económica, a su vez condicionado por el ciclo doméstico, dado que la fase de expansión se corresponde con una mayor inseguridad económica por parte de las unidades domésticas. Esta violencia es expresión de la acentuación de los mecanismos de dominación masculina al interior del hogar y de la presión de los padres sobre los hijos a fin de que cooperen en la economía familiar.

Si bien en la investigación no realicé un relevamiento estadístico que permita inferir correlaciones de este tipo, sí se puede observar en las entrevistas situaciones que afectan a las mujeres y a los hijos en las etapas de expansión del ciclo doméstico. Las mujeres que sufren esta situación de violencia permanecen en el hogar por diferentes motivos: uno de ellos es la presión social ejercida incluso por otras mujeres -vecinas, familiares- para que no abandone a su familia ni aleje a sus hijos del padre; otro motivo puede ser que no cuenten con suficiente dinero al no poder trabajar o ser mal pagadas. Cuando la unidad doméstica de Julia estaba en la etapa de expansión, sufrió maltrato físico e infidelidades por parte de su marido mientras ella mostraba mayores signos de sumisión y ensimismamiento y en la etapa de consolidación, que es cuando la conocí, las relaciones eran más armónicas. A partir de las entrevistas podemos ver que los intentos por escolarizarse durante la etapa de expansión no llegaban a concretarse; por otra parte observando el perfil de las personas que se acercan a los planes de alfabetización y los finalizan, son mujeres y hombres de más de 50 años, cuyas unidades domésticas están en la etapa de consolidación o dispersión.

El estudio realizado en Guadalajara evidencia que las unidades domésticas encabezadas por mujeres cuentan con muy bajos ingresos, aunque el análisis de los datos obtenidos durante la investigación me permitió ver que en Jujuy esta afirmación se relativiza, ya que muchas mujeres que deben hacerse cargo del sostenimiento de la unidad doméstica logran, a través del desarrollo de estrategias creativas y su gran capacidad de armar redes, cubrir sus necesidades. En San Salvador de Jujuy, según la Encuesta Permanente de Hogares realizada en mayo de 2003, los jefes de hogar se distribuyen de la siguiente manera según el sexo:

CUADRO 16: JEFES DE HOGAR ENCUESTADOS SEGÚN SEXO Y
CONDICIÓN DE ALFABETISMO

	Total	Alfabetos	Analfabetos	Índice de analfabetismo
Jefes de hogar	558	541	17	3,0
varones	352	349	3	0,9
mujeres	206	192	14	6,8

Si además la mujer es analfabeta tiene dificultades para conseguir o mantener un trabajo cuando en el desempeño del mismo su condición se le impone como un obstáculo, por ejemplo en el caso de Julia, su estrategia inmediata fue alejarse de los lugares que la enfrentaban a su analfabetismo, pero la situación la llevó a sentirse tan insegura que prefirió aguantar maltratos y se volvió totalmente dependiente de su marido, aventurándose a trabajar sólo cuando la crisis no dejó otra alternativa como en la época de la hiperinflación, en otros momentos prefirió autoexcluirse. Otras mujeres analfabetas desarrollan una mayor cantidad de estrategias que le permiten sortear los obstáculos puestos por el analfabetismo, y en este caso podemos tomar como ejemplo a Carmen quien pudo sacar adelante su hogar con éxito luego de su separación y el posterior fallecimiento del padre de sus hijos, para esto trabajaba en tres lugares al mismo tiempo, así pasó de tener una casilla precaria de madera a tener una casa de material bien terminada con tres habitaciones, cocina, baño, servicio de luz, agua, cable, electrodomésticos. Carmen cuenta cómo comenzó y cómo logró salir adelante:

C – Mi casita era de... como le puedo decir, no era de bloque era de... madera no más, y él trabajaba en Coca Cola así que no ganaba mucho, allá abajo era mi casa, todo era madera, y cuando hacía frío me... perdón la palabra, me cagaba de frío con mis hijos, dormía con los tres, con los dos. Entonces mi vida era amarga... no sabía si... yo nunca pensé, le digo la verdad, yo nunca he ido a la escuela, a verlo a los chicos

V - ¿Por qué?

C – Porque no tenía tiempo, porque a la mañana me iba a las 7 a trabajar, salía de ahí a las 10, me iba a otro trabajo, el fin de tener plata para comprar las cosas, porque la casa sola no se levanta señorita. Un mes, dos meses para pagar al albañil, lo... primero me compraba el material, los bloques, el Pórtland, las chapas, el tirante, todo es comprar, señorita. Yo me compré todo, lo que Ud. me ve, todo me compré yo sola, por eso yo ahora me veo recagada porque es la pura verdad, en el agua en la lluvia, así me sabía venir. Los huesos ya están podridos, digo yo entre mí, todo agua. Yo no me cuidaba cuando estaba con la menstruación, uno se tiene que cuidar, no, yo me bañaba y salía... ya estaba lista y ya salía también a hacer mis cosas, no es de 'yo me sabía cuidar', yo le digo a mi hija 'cuidate porque te van a aparecer las várices, que así dicen. Yo no tengo várices, no tengo nada pero ahora me duelen los huesos. La edad que tengo ya me duelen los huesos, yo sufrí mucho, desde chica sufrí.

Aunque tuvo que realizar duros sacrificios para poder llegar a estos logros, tomó su analfabetismo con humor y desarrolló diferentes estrategias:

V – ¿Y sus patrones (saben) ahora?

C – Ellos sí, también cuando hablan por teléfono, piden... pregunto porque ellos dicen 'pregunte de parte de quien y escriba' él siempre me dice así el señor y bueno, y pregunta y viene... o yo ya sé, la chica, la sobrina de ella ¿ve?, la Vicky, la Nora, o la hermana, el doctor, así ¿ve?, la voz ya la conozco, entonces ya le digo. Hoy no más me dice '¿quién habló Carmen?' 'Nadie -le digo- se han olvidado de Ud. señor' le digo. Hay otras veces que preguntan del banco, o la secretaria ¿ve? Y yo anoto, '¿está bien Nico?' le pregunto a Nico, no al señor, 'sí te has comido la S' dice 'esto no va ahí, este va ahí', entonces yo escribo, como venga escribo, entonces ellos deletrean y escribo y así

V – Medio adivinando

C – Sí, sí. Después cuando ya estoy en la pieza de planchar ahí me pregunto sola '¿quién era que llamó? Y estoy ahí preguntame, yo me pregunto sola, y ya me acuerdo y vuelvo de vuelta rápido y le voy a decir 'habló tal Fulano' 'ah, bueno porque vos me has dicho hace rato otra cosa' 'ah bueno, pero recién me acordé señor' le digo. Y así. (...) Los chicos están estudiando en Córdoba, queda uno no más. Él es el que me corrige, pues, tiene 14 años 'no es así Carmen, tenés que hacer así, ya te voy a poner un cuaderno y te voy a poner que te pongás a escribir, mucha novela T. a hacer las tareas'

Las Estrategias de la Unidad Doméstica

Uno de los puntos de controversia en los debates acerca de este concepto es la palabra estrategia, podemos tomar la definición de González de la Rocha que la entiende como una “*secuencia de acontecimientos planeados con más o menos lógica, con mayor o menor éxito, cuyo objetivo es el bienestar a largo plazo de sus miembros*”⁷⁷. Selby cuestiona que los miembros de la unidad doméstica actúen con racionalidad y niega la existencia de alternativas en los barrios pobres, lo que impide la toma de decisiones y por lo tanto inhabilita el uso de la palabra estrategia⁷⁸. Estoy en desacuerdo con Selby porque creo que negar la existencia de alternativas puede llevarnos fácilmente a una visión fatalista de la pobreza, es verdad que el campo de decisiones es acotado y justamente es ahí donde entra a jugar la habilidad en el manejo de los recursos, y esto puede ser comprobado al ver que en condiciones muy parecidas, el desarrollo de dos unidades domésticas puede variar notablemente: los ejemplos anteriores muestran claramente cómo las dos mujeres toman posturas diferentes frente a su situación de analfabetas y estas decisiones impactan sobre el desarrollo de sus unidades domésticas, aunque está claro que el analfabetismo condicionó su acceso a los segmentos peor remunerados del mercado de trabajo. Además el estudio de Selby tiene una limitación ya que al no tratar el tema de las redes sociales, se concentra en el interior de la unidad doméstica y con esto pierde la perspectiva de una serie de recursos y alternativas que se dan hacia fuera de la misma.

Si retomamos la definición de González de la Rocha, podemos ver la amplitud que le da, apunta a que son acciones pensadas, no espontáneas aunque pueden tener más o menos éxito, con el objetivo de lograr bienestar a largo plazo. La salvedad que hace con el éxito de las mismas nos ofrece una forma de analizarlas desde el proceso mismo de la toma de decisiones, evitando las conclusiones negativas que se pueden obtener si sólo se las valora desde los resultados.

Jeanine Anderson⁷⁹ menciona la conexión entre los estudios de las estrategias de supervivencia con la pobreza en países subdesarrollados, expresando la necesidad de vincular el análisis microsocial de la pobreza urbana con los grandes cambios en la economía política y

⁷⁷ GONZALEZ DE LA ROCHA, Mercedes. Op. Cit Pág. 16

⁷⁸ SELBY, Op.cit.

⁷⁹ ANDERSON, Jeanine. *Estrategias de supervivencia revisitadas*. SUMBI, Lima, Perú. En Feijoo, María y Herzer, Hilda (comp.). *Las mujeres y la vida en las ciudades*. Grupo editor Latinoamericano, Hed-America Latina, 1991, Pág. 41.

la evolución social de las ciudades latinoamericanas. Además diferencia las “estrategias desde arriba” que son las desarrolladas por el capitalismo para abaratar los costos de la mano de obra, de las “estrategias desde abajo”, las de los pobres que se ven afectadas por las de arriba. Como dice Wallerstein:

La unidad doméstica de la que hablamos no es en modo alguno una “estructura tradicional”. Esto es, hay presiones sistemáticas (de los empresarios, de las autoridades estatales, y de otras instituciones) para crear tipos específicos de unidades domésticas con un “fondo común de ingresos” a fin de maximizar, por un lado, la disponibilidad de una fuerza de trabajo barata y, por otro, la alta demanda continua y a corto plazo de mercancías.⁸⁰

Es por ese motivo que las estrategias de supervivencia deben ser valoradas dentro de la estructura en las cuales se desenvuelven, donde lo económico determina cuestiones que de otra manera serían vistas solamente como culturales, por ejemplo la ilegitimidad o la desvalorización del trabajo de niños y mujeres muchas veces trae como resultado no que queden fuera del circuito del salario, sino que ingresen pero en condiciones de desventaja, engrosando el número de activos dentro de la economía y ampliando el “ejército de reserva” que presiona sobre el salario.

A partir de lo recogido en las entrevistas y desde el análisis estadístico, vimos como parte importante de las estrategias, por lo menos durante la fase de expansión de la unidad doméstica, se apoya en las migraciones, siendo uno de los lugares casi forzosos el ingenio, el cual pasada la zafra, se desentendía de los trabajadores. Las migraciones forman parte también de la infancia de algunas entrevistadas. Faustina, de nacionalidad boliviana, dice que su padre se negaba a enviarla a la escuela porque consideraba que en Jujuy estaba sólo “de paso”, aunque en realidad terminó siendo su residencia definitiva. La transitoriedad en la que vivían, aunque haya permitido en algunos momentos asistir a la escuela, terminaba siendo un obstáculo para el proceso de aprendizaje.

⁸⁰ GONZALEZ DE LA ROCHA, Mercedes. Op cit. p17

Además la escolarización no es una elección individual sino colectiva, en la cual toda la unidad doméstica y su economía tienen injerencia. Influye en gran medida la posición que ocupa la persona en la estructura doméstica, en este sentido es improbable que la hija mayor termine su escuela primaria porque se ve obligada a ayudar en la casa o conseguir un trabajo remunerado, esto permite que los hermanos y hermanas más jóvenes tengan la oportunidad de recibir educación.

Carmen ocupaba el último lugar entre sus hermanos, sin embargo fue la que no estudió:

V – ¿Y su hermana había estudiado?

C – Ella sí sabe leer, escribir, todo. Ella era enfermera allá en La Quiaca

V – Qué raro entonces que no quería que Ud. estudie.

C – y eso es así señorita, yo era la única que no sé leer ni escribir. Yo deletreando ahora ya aprendí, pero no me concentro, le digo la verdad no... ni jota

V – ¿Cuántos hermanos tenía?

C – Ocho

V – Y Ud. en que lugar...

C – La última.

El motivo por el cual no estudió, aunque era la menor de los hermanos, fue que tuvo que atender a su sobrina, era como si hubiera asumido el rol de una hermana mayor:

V – ¿Por qué hasta los 15 no había estudiado?

C – Porque... mi mamá era pobre, nunca había este.. como te voy a decir... plata que alcanzara eh... mi mamá nos tenía a mí y a mi otra hermana. La otra se había ido a trabajar y ha dejado un bebé. Y ese bebé lo tenía que criar yo, murió mi hermana, la otra y años, 4 meses murió su hijita de ella y yo me vine. Por eso me vine para acá, ya tenía 16, 17 años ya y me tuve que venir no más.

La necesidad de la unidad doméstica de poder contar con mayores ingresos, o en algunos casos de poder restar miembros pasivos lleva a que se envíe a los hijos a trabajar en edad temprana: Por ser las entrevistadas mujeres provenientes de zona rural, el papel que debían jugar en la economía familiar era importante, ya que el trabajo en el campo exige mucha dedicación y el asistir a la escuela no es imprescindible para la tarea. Justamente uno de los motivos por los que Dolores dejó la escuela fue porque por ser la nieta mayor tuvo que asumir responsabilidades en la economía familiar y no podía seguir el ritmo de los demás alumnos:

Cuenta que nació en Mojo, Bolivia. No tenía papá y vivía con sus abuelos y su madre. A los siete años -porque se iba directo a 1º grado, a los 7 años, no había “escuelita de 5” como hay ahora- la pusieron en la escuela, no iba seguido, por ejemplo iba lunes y martes y a veces el viernes también, porque como era la primera nieta y tenían ganado (vacas, ovejas) debía cuidarlo. Su abuelo, que no podía ir todos los días a cuidar el ganado decía que no se lo podía dejar solo y “que vaya la china” a cuidarlo, entonces cuando iba a la escuela la maestra la retaba porque ella no entendía nada, hasta que dejó de asistir para que no la retaran. Ella veía que sus amigas seguían yendo y que iban a dar examen, a ella no la llamaban para dar examen y cuando preguntó por qué la maestra le dijo que era por las faltas.

En los otros dos casos, como ya ha sido visto en las causas, lo económico también jugó un papel importante, Julia fue entregada a su madrina aparentemente para aliviar la economía, pero cuando volvió a vivir con su padre también tuvo que asumir responsabilidades en las actividades económicas familiares:

V- ¿En la casa tenía también que trabajar?

C – Claro, nosotros teníamos por ejemplo ovejas, tenía que ir a pastear a los cerros, entonces no podíamos estudiar. Por ejemplo mi papá en los tiempos de la siembra, él araba los terrenos y nosotros teníamos que ir a la siembra, entonces nosotros no podíamos, no podíamos estudiar, ni tampoco podíamos ir a la escuela porque siempre nos mandaban a la siembra. Y si nos mandaban a la escuela, el fin de semana no teníamos tiempo para nada y no se podía, tampoco.

V – y tenían clases todos los días?

C – Sí, de lunes a viernes

V – Pero varios chicos me imagino que estarían en eso de tener que ir a pastear las ovejas

C – Sí, por ejemplo nosotros, ya desde de los 14, 15 años ya no podíamos ir a la escuela porque ya teníamos que ir a las siembras, no los chiquitos como ellos (señala a los hijos) porque ellos no son de confianza entonces, pero nosotros ya éramos grandecitos, ya teníamos que ir a ver la siembra. No podíamos ir a... a la escuela

Respecto a Carmen, antes de tener que venir a la ciudad a trabajar (por motivos económicos) ayudaba a su madre a vender verdura, esa verdura no era producida en la economía familiar, sino que tenían que comprarla en La Quiaca Vieja. Luego se vino a vivir a San Salvador y cuenta cómo fue:

C – ...ella (la patrona) me trataba mal, mal y cuando llegaba mi mamá, sabía que iba a llegar y me cambiaba, me bañaba, todo...

V – Y Ud. cuántos años tenía ahí?

C – Quince ya me decía que me vaya a bañarme, me ponía linda en ese momento cuando se iba mi mamá ya me trataba para el diablo. Ya no era lo mismo, ya.

En cuanto a las actividades remunerativas, los datos del último censo sobre el tipo de ocupación según nivel de estudios alcanzado en la provincia de Jujuy, revelan que la mayoría de las personas, tanto varones como mujeres sin instrucción, trabajan en la rama de agricultura, ganadería, caza y silvicultura: en este sector encontramos por un lado la agricultura y ganadería familiar llevada a cabo por pequeños productores por lo general en condiciones de muy baja productividad y con ingresos mínimos; por el otro lado la demanda de mano de obra estacional en la agricultura industrial, principalmente azúcar y tabaco que requiere de trabajadores con poca instrucción en tareas con remuneraciones muy bajas. El orden de las ramas que ocupan los varones sin instrucción en la provincia de Jujuy es:

CUADRO 17: RAMA DE ACTIVIDADES, VARONES SIN INSTRUCCIÓN

	total	Sin instrucción
VARONES	106.236	3.446
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	20.131	1.646
Construcción	13.247	446
Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	15.463	354
Industria manufacturera	12.100	340
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	15.549	214
Actividades no bien especificadas	3.453	111
Servicio de transporte, de almacenamiento y de comunicaciones	7.428	98
Servicios de hogares privados que contratan servicio doméstico	763	48
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	3.274	37
Explotación de minas y canteras	1.045	31
Servicios comunitarios, sociales y personales n.c.p.	2.944	31
Servicios de hotelería y restaurantes	1.516	27
Servicios sociales y de salud	2.738	25
Enseñanza	4.466	22
Electricidad, gas y agua	1.312	15
Intermediación financiera y otros servicios financieros	794	1

En cuanto al orden de ramas de ocupación de las mujeres:

CUADRO 17.1 RAMA DE ACTIVIDADES, MUJERES SIN INSTRUCCIÓN

	total	Sin instrucción
MUJERES	65.591	2.877
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	5.139	967
Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	10.045	662
Servicios de hogares privados que contratan servicio doméstico	11.445	577
Servicios de hotelería y restaurantes	2.343	150
Actividades no bien especificadas	2.553	137
Industria manufacturera	2.510	115
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	7.877	102
Enseñanza	12.776	57
Servicios sociales y de salud	5.881	37
Servicios comunitarios, sociales y personales n.c.p.	1.824	36
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	1.639	25
Servicio de transporte, de almacenamiento y de comunicaciones	717	6
Construcción	206	4
Electricidad, gas y agua	130	2
Intermediación financiera y otros servicios financieros	480	-
Explotación de minas y canteras	19	-
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	5	-
Pesca y servicios conexos	2	-

Mientras tanto aquellos que tienen la primaria incompleta participan en su mayoría de los siguientes rubros: agricultura y construcción los varones, y servicios de hogares privados que contratan servicio doméstico las mujeres. Nuevamente se trata de empleos precarios con remuneraciones bajas. En todos los casos son trabajos en que predomina el aprendizaje del oficio en la tarea, si bien la posibilidad de mejorar el empleo dentro de la misma rama está condicionada por la capacidad de incorporar conocimientos técnicos que requerirían mayor grado de instrucción.

CUADRO 18 RAMA DE ACTIVIDADES, VARONES CON PRIMARIO INCOMPLETO

	total	Primario incompleto
VARONES	106.236	18.243
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	20.131	7.356
Construcción	13.247	2.821
Industria manufacturera	12.100	2.210
Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	15.463	1.768
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	15.549	1.549
Servicio de transporte, de almacenamiento y de comunicaciones	7.428	695
Actividades no bien especificadas	3.453	558
Servicios comunitarios, sociales y personales n.c.p.	2.944	233
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	3.274	212
Servicios de hogares privados que contratan servicio doméstico	763	195
Electricidad, gas y agua	1.312	136
Servicios de hotelería y restaurantes	1.516	132
Enseñanza	4.466	132
Explotación de minas y canteras	1.045	127
Servicios sociales y de salud	2.738	106
Intermediación financiera y otros servicios financieros	794	11
Pesca y servicios conexos	11	2
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	2	-

CUADRO 18.1 RAMA DE ACTIVIDADES, MUJERES CON PRIMARIO INCOMPLETO

	Total	Primario Incompleto
MUJERES	65.591	8.001
Servicios de hogares privados que contratan servicio doméstico	11.445	2.177
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	5.139	1.896
Comercio al por mayor y al por menor; reparación de vehículos automotores, motocicletas, efectos personales y enseres domésticos	10.045	1.545
Servicios de hotelería y restaurantes	2.343	415
Administración pública, defensa y seguridad social obligatoria	7.877	410
Industria manufacturera	2.510	363
Enseñanza	12.776	358
Actividades no bien especificadas	2.553	353
Servicios sociales y de salud	5.881	219
Servicios comunitarios, sociales y personales n.c.p.	1.824	111
Servicios inmobiliarios, empresariales y de alquiler	1.639	96
Servicio de transporte, de almacenamiento y de comunicaciones	717	31
Construcción	206	16
Intermediación financiera y otros servicios financieros	480	6
Electricidad, gas y agua	130	3
Explotación de minas y canteras	19	2
Pesca y servicios conexos	2	-
Servicios de organizaciones y órganos extraterritoriales	5	-

La baja remuneración presente en estos trabajos obligan a la unidad doméstica a desarrollar mecanismos que permitan obtener los recursos que garanticen su reproducción, como los descriptos anteriormente, a su vez estos mecanismos contribuyen a la escasa escolarización de los niños en esos hogares: incorporación de más miembros a los circuitos de salario, incorporación de los niños a las labores domésticas, además el aprovechamiento de programas estatales y lo que viene en el siguiente tema: armado de redes de intercambio

las redes informales de intercambio

Existen dos tipos de relaciones que vinculan a las unidades domésticas con la sociedad externa:

- Una relación vertical y asimétrica que la une al capital y al Estado, imposible de controlar por la unidad doméstica, debido a su posición subordinada.
- Las relaciones horizontales y simétricas, que establece con iguales, esenciales en sus estrategias de supervivencia.

La importancia del estudio de las redes dentro de las estrategias de supervivencia radica en que funcionan como complemento de otros circuitos - el del salario y el de los programas estatales- por lo tanto aportan a la reproducción de la unidad doméstica y en que permiten conocer los patrones de uso o rechazo de ciertos servicios colectivos, que no se podrían explicar sólo desde el nivel familiar.

Las redes que se establecen para la obtención de bienes o servicios pueden ser sostenidas por lazos fuertes o débiles. Los fuertes están vinculados con lo cotidiano y expresan una multiplicidad de significados (materiales, afectivos), pero es a través de los débiles que se consiguen mayor diversidad de recursos, por el mismo hecho de pertenecer a ámbitos distintos de quien los solicita. Las redes tienen un grado de inestabilidad, vinculado a los cambios que se producen en la vida cotidiana de sus integrantes que los llevan a establecer nuevas relaciones, por ejemplo con el cambio o pérdida del empleo, cambio de domicilio o cuando se abren nuevas instituciones en la comunidad.

Los estudios ya mencionados que Anderson realizó en Perú demostraron que las redes están conformadas no sólo por vecinos sino también por parientes cercanos. Las relaciones de ayuda no siempre son por reciprocidad directa, el intercambio de favores suele ser muy variado según las características y necesidades de cada una. Un ejemplo de utilización de las redes es la que relata Luisa, quien viene a la Argentina gracias al ofrecimiento de un familiar:

V-¿Cómo decidió venirse para la Argentina?

L – Mi marido... no, los hijos de él me han traído, ellos me han traído y como allá, no teníamos nosotros terreno, porque vivíamos en la casa de un sobrino, el sobrino era solo y se había ido a trabajar a Bs. As. y nos ha dejado la casa. Después siempre iba donde vivíamos nosotros y dice “no quieren irse a Jujuy?” y sí... siempre que haya dónde ir... y se hemos venido

En la actualidad vive con mucha pobreza, su esposo es jubilado pero tiene los ahorros retenidos en una AFJP, el único ingreso fijo es un plan que cobra ella, pero logran sobrevivir además haciendo uso de los merenderos de la zona, cultivando en un terrenito que se apropiaron temporalmente cerca de su vivienda y gracias a una vecina que da pensión y cada vez que sobra comida se la pasa.

Resumiendo, las personas analfabetas ven restringida sus opciones en el mercado de trabajo a tareas poco especializadas y en general con bajos salarios. Esto condiciona la necesidad de aumentar la cantidad de miembros del hogar que participan en el mercado de trabajo y disminuir al mismo tiempo la cantidad de dependientes que no aportan a los ingresos del hogar. De allí las estrategias de supervivencia caracterizadas por una temprana iniciación en el trabajo, ya sea como asalariados, ayudantes de asalariados o en tareas domésticas que a su vez contribuye a la reproducción del analfabetismo o los bajos grados de instrucción en la generación siguiente. Los hijos de padres analfabetos (especialmente si la madre es analfabeta) enfrentan problemas adicionales en su escolarización, ya que no cuentan con apoyo en sus hogares para enfrentar las dificultades que les presente el aprendizaje de los conocimientos escolares. Por otra parte los adultos analfabetos necesitan implementar una serie de estrategias cotidianas dirigidas tanto a suplir como a ocultar el desconocimiento de la lecto-escritura y/o el cálculo matemático. Estas estrategias de ocultamiento en algunos casos refuerzan sentimientos de impotencia y vergüenza frente a la incapacidad para resolver situaciones que no presentan dificultad para la mayoría de las personas, cuando estos sentimientos están presentes, se acentúa la dependencia de las personas analfabetas sobre todo

en la esfera hogareña y laboral; mientras que todas las personas analfabetas ven restringidas sus posibilidades de participación en la sociedad, desde poder realizar un trámite sencillo hasta la plena participación en la vida política.

CONCLUSIONES

El analfabetismo, analizado desde una perspectiva estructural pone al descubierto la falacia de la educación universal en contextos de desigualdad económica y social, en primer lugar porque esa “universalidad” abarca un cierto perfil de ciudadanos argentinos y quienes no encuentran en la educación un reflejo de su propia realidad son excluidos; esta situación en Argentina es particularmente marcada debido a la diversidad de su población por lo tanto los niveles de exclusión educativa son muy altos. La desigualdad en el acceso a la educación, es funcional a la economía liberal que se beneficia de la fuerza de trabajo poco calificada, por lo que podemos decir que en términos económicos un analfabeto no está excluido del mercado de trabajo, sino que está incluido aunque en situación de desventaja.

La situación del analfabetismo en Jujuy está atravesada por factores de gran complejidad: su condición de provincia periférica, la cuestión indígena, la llegada de migrantes provenientes de Bolivia, que la ubicó históricamente entre las provincias de mayor índice, aunque en los últimos años ese lugar fue ocupado por las provincias del NEA. El desarrollo de la historia argentina con el acento puesto en los proyectos en disputa por los grupos de poder y la evolución del analfabetismo a lo largo de las décadas, analizando la situación de Jujuy respecto al resto del país, me permitió ver que esa asimetría regional tiene un carácter estructural, propio de un país con una economía centralizada en la pampa húmeda destinada a la exportación, más allá de algunos intentos coyunturales de industrialización, que no tuvo una permanencia tan prolongada como para lograr un impacto en la reversión de esas asimetrías.

El papel que juega el estado respecto a las políticas educativas es también visible en el presupuesto asignado, en la discusión de los contenidos y en la importancia que brinda a la educación de adultos, por ejemplo con la ley federal de educación aprobada en 1994, la educación de adultos sufrió un gran retroceso por diversos motivos: abandono por parte del sector privado por ser un servicio poco rentable, falta de supervisión del estado como producto de la descentralización, recorte y fragmentación de contenidos sobre todo en lo vinculado a las ciencias sociales, hechos que en definitiva sólo nos demuestra que la educación de adultos, que debiera ser una herramienta para acercar a aquellos sectores que no lograron escolarizarse durante su infancia no cumple con ese objetivo y como mucho hace de

pantalla de mecanismo de inclusión pero en la realidad adolece de la falta de los contenidos básicos que son necesarios para generar la conciencia ciudadana y permitir una mayor calificación laboral.

Bourdieu sostiene que el capital cultural junto con el capital económico son los que determinan el lugar que cada sujeto ocupa dentro del espacio social y su teoría aporta elementos que me llevan a ver al analfabetismo como un tipo específico de relación social antes que una carencia, vale decir que su existencia tiene significado a partir de las relaciones de poder basadas en lo económico, lo cultural y la forma en que quienes gobiernan y dictan las políticas quieren que sea la participación ciudadana. Si a esto agregamos que la educación de adultos no se refiere a *todos* los adultos, sino a aquellos adultos que pertenecen a los sectores populares y que no pudieron escolarizarse, **una educación de adultos deficiente sólo perjudica a estos sectores vulnerables y es conservadora de las desigualdades que debiera atenuar**. En otras palabras, la erradicación del analfabetismo es una decisión estrictamente política, vinculada al proyecto económico por el cual se inclina determinado gobierno y al interés de éste de formar ciudadanos críticos; la acción no se agota con crear un programa de alfabetización porque si no va acompañado de condiciones que alienten la inclusión en todos los sentidos, corre el riesgo que al cabo de unos meses la persona retorne al punto de partida, pero además hay que apuntar a una educación de calidad que promueva el acceso generalizado a la misma, para que la integración sea real.

La concepción del analfabetismo como una problemática social y la pertenencia de la persona analfabeta a la franja más pobre de la sociedad nos convocan a los trabajadores sociales a intervenir en el tema. Es importante cuando nos encontremos frente al problema, en primer lugar tomar conciencia de cómo éste atraviesa las demás problemáticas, ya que en muchos casos puede constituirse en la base o el agravante sobre los cuales se desarrollan la violencia doméstica, el fracaso escolar de los hijos, la desocupación o la baja autoestima. Consideré necesario que en este trabajo estuvieran presentes las historias de vida, que me permitieron llegar con mayor profundidad a las experiencias cotidianas de las personas analfabetas y darlas a conocer, pero también contribuyeron a encontrar algunas conexiones que ayudaron a la búsqueda de datos estadísticos, por ejemplo los índices de NBI, la actividad económica, los índices según región, cuadros sobre la migración, entre otros que le fueron dando mayor consistencia y generalidad a la investigación, haciendo explícitas las relaciones entre analfabetismo y pobreza, su incorporación al mercado de trabajo en condiciones de

explotación donde también está presente la mano de obra inmigrante y poco escolarizada que exige poco y también acercarnos a las causas principales de deserción de kollas y guaraníes como ser la pobreza, que de alguna manera se hacen extensivas al resto de las localidades de las cuales forman parte y también las diferencias culturales que no encuentran un reconocimiento en la escuela. Otro dato importante obtenido a partir del análisis estadístico es que las localidades que pertenecen a la subestructura mercantil, aunque son las que menor cantidad de población reúnen, poseen un índice de analfabetismo que duplica al existente en la subestructura capitalista.

En las experiencias relatadas hubo también importantes componentes subjetivos, manifestados en miedos, negaciones, vergüenza frente al tema de la educación. Ana Quiroga habla de procesos de naturalización y de matrices de aprendizaje, conceptos que describen cómo el sujeto social va formando esquemas que luego se tornan invisibles para él mismo pero que condiciona la visión que tiene del mundo y de sí mismo y de ahí las afirmaciones “soy una burra” “no sirvo para eso” y la baja autoestima y sentimientos de culpa presentes en la mayoría de los testimonios. Sin embargo estos esquemas no son perpetuos, pueden ser rotos sólo cuando el sujeto hace una lectura crítica de la realidad y de sí mismo. También hubo miradas optimistas que son las que permitieron la elaboración de estrategias para poder superarse.

La cuestión de género está presente en estos análisis, porque involucra relaciones de dominación culturales y económicas desde el momento en que la familia le asigna un rol doméstico a la mujer desde la infancia, hasta las relaciones que va estableciendo en su vida adulta, no es un dato menor que en Jujuy los índices de analfabetismo sean tan diferentes entre sexos. El papel de la mujer forma parte importante del desarrollo teórico de las estrategias de supervivencia, porque aunque se integre al circuito del salario, no abandona el rol doméstico que se extiende hasta la búsqueda de alternativas al ingreso económico a través de la conformación de redes o el aprovechamiento de recursos provisto por el estado o las organizaciones. El bajo nivel educativo del jefe o jefa de hogar (en los barrios pobres es muy común ver hogares monoparentales a cargo de mujeres) impacta sobre las condiciones laborales a las que puede acceder, vimos que los trabajos a los que accede mayormente son precarios, sin coberturas ni beneficios, por lo cual en los ciclos que González de la Rocha llama de expansión, los embarazos o enfermedades de los hijos que obligan a faltar al trabajo se traducen en días no pagados.

En la introducción dediqué un espacio al papel político de los trabajadores sociales porque siendo una profesión tan cercana a los problemas sociales cotidianos de las personas, debemos ser capaces de transformar esa experiencia en propuestas macro y trabajar en la búsqueda de soluciones de fondo, pero también perder el temor de colocar nuestro trabajo diario dentro de un marco ideológico para que nuestra intervención sea un aporte más a la transformación de la realidad. Uno de los caminos es conservar o crear los espacios de discusión dentro y fuera de la profesión para repensar y sistematizar nuestra práctica. Pero sobre todo debemos planificar la intervención de manera estratégica, involucrando al actor social y conociendo las particularidades de su entorno que serán el punto de apoyo donde se irá construyendo la solución. En el caso que nos ocupa principalmente hay que saber reconocer el analfabetismo como un problema grave y realizar nuestra intervención adaptándonos a eso por ejemplo con acciones inmediatas, ya que, olvidarnos de estos “detalles” puede anular los pasos siguientes que tengamos en mente en la promoción, por la imposibilidad de realizar la tarea o por enfrentar a la persona a situaciones de incomodidad. Estas acciones serían: brindar información detallada de los pasos a seguir, averiguar si tiene quien la o lo acompañe a tramitar, si hay necesidad de entregar algo por escrito, leérselo para que tenga conocimiento de lo que es, etc. Pero estas acciones de urgencia deben ir acompañadas de otras de fondo como ser el poder acercarla/o a los centros de alfabetización: reconocer dentro de una comunidad la dinámica de la vida cotidiana y las estrategias de supervivencia es un primer paso casi obligado para fortalecer los procesos de organización que están en marcha o promoverlos cuando sea necesario. Alejandra Ortiz, en un estudio para la UNESCO atribuye la renuncia a logros profesionales o a la integración a centros de alfabetización, a la carencia de centros de cuidado infantil, programas de salud y subsidios que llevan a que la mujer priorice la seguridad de su familia a sus logros personales, esa afirmación es una prueba más de que la salida del analfabetismo involucra mucho más que políticas educativas y cuán necesaria es la intervención del Trabajo Social.

BIBLIOGRAFÍA:

- ALAYON, Norberto (Organizador). *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la Reconceptualización*. Espacio Editorial, Bs. As., 2005
- ALTHUSSER, Luis. *Los aparatos ideológicos del Estado*,
- ARRIEN, Juan et al. *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*, ed Humanitas, Quinto Centenario, 1991, Bs As, pag 26
- ASPIAZU, BASUALDO y KHAVISSE. *El nuevo poder económico en la Argentina de los años 80*. Ed. Legasa, Bs. As., 1986
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON Jean-Claude. *La reproducción* Ed. Laia. México, 1998
- BRUSILOVSKY, Silvia. *Políticas públicas en educación escolar de adultos*. IICE, año XIII número 23, junio de 2005
- Censo 1991 Y 2001
- Constitución Nacional de la República Argentina
- CORROSA et al. *El Trabajo Social en el área educativa. Desafíos y perspectivas*. Ed Espacio, Bs As 2006
- DE MONTEVE, Ana Clara. *Entrevista a Silvia Brusilovsky. Educación de adultos ¿problemática significativa?* Revista IICE, año V N° 8, mayo 1996, Bs As
- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- DEL CAMPO, Hugo. *Historia Popular*. (sin referencias)
- Enciclopedia Hispánica. *Encyclopaedia británica publishers, inc*. Barcelona, Bs. As., Caracas, Madrid, México, Rio de Janeiro, Sao Paulo, 1992 – 1993, vol I.
- FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*, Troquel Educación, Bs. As., 2003
- GONZALEZ DE LA ROCHA, Mercedes. *Los recursos de la pobreza. Familias de bajos ingresos de Guadalajara*. El Colegio de Jalisco, CIESAS, SPP, 1986,
- GRAMSCI, Antonio. *La política y el estado moderno*. Planeta – Agostini. Barcelona, España, 1986

- HERNANDEZ, ISABEL; 1993: *La identidad enmascarada*. EUDEBA. Buenos Aires, Argentina.
- IÑIGO CARRERA, Nicolás; PODESTÁ, Jorge y COTARELO, María Celia. *Las estructuras económico sociales concretas que constituyen la formación económica en la Argentina*. En PIMSA Documentos y comunicaciones 1999. Buenos Aires.
- ISLA, ALEJANDRO (comp.). *Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas*. ECIRA/ ASAL/ MLAL. Buenos Aires, Argentina. 1992
- ISLA, LACARRIEU Y SELBY. *Parando la olla. Transformaciones familiares, representaciones y valores en los tiempos de Menem*. FLACSO, Grupo Editorial Norma, Bs. As., 1990
- KINDGARD, F; GÓMEZ, E.; AGÜERO, O.; CALVÓ, O.; MÉNDEZ, R. Y SURITA, J. "Estudio del Mercado de Trabajo en la Puna de Jujuy" Publicación electrónica. OIT. CINTERFOR, 2001.
- LLOMOVATE, Silvia. *Analfabetismo y analfabetos en Argentina*. Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila editores, Bs. As., 1989
- LOMNITZ, Larisa. *Cómo sobreviven los marginados*. Siglo XXI. México. 1985
- MAGLIE, Graciela y FRINCHABOY, Mónica. *Situación educativa de las mujeres en Argentina*. Subsecretaría de la Mujer de la Nación, UNICEF, Bs. As. 1998
- MONTAÑO, Carlos. *La naturaleza del Servicio Social*. Biblioteca Latinoamericana de Servicio Social, 1998 p. 20 (subrayado mío)
- Pequeño Larousse en color. *Diccionario enciclopédico de todos los conocimientos*. Tomo 1,2 y 3, Larousse, España 1989
- Programa nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. *Orientaciones para el alfabetizador, versión preliminar*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Argentina, 2004,
- PUIGGRÓS, Adriana. *Historia de la Educación Argentina* tomos I al VI, Galerna, Bs As., 1998
- RAPOPORT Mario. *Historia económica y política de Argentina (1880 – 2000)*
- RODRIGUEZ, Lidia. *Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión*. Revista IICE, año V N° 8, mayo 1996, Bs As

- ROJAS REQUENA, Iliana et al. *Sociología y desarrollo rural en Cuba*. Colectivo de autores, Editorial de las Ciencias Sociales, La Habana, 1985, cap 6.
- ROSTOW, W. *Las etapas del crecimiento económico*. Fondo de Cultura Económica, México – Bs. As., 1960
- SCALABRINI ORTIZ, Raúl. *Política británica en el Río de la Plata*.
- SELBY, Henry; MURPHY, Arthur; LORENZEN, Stephen; CABRERA, Ignacio; CASTAÑEDA, Aida y RUIZ, Ignacio. *El hogar urbano mexicano. Modos de defensa en la época de crisis*. Mimeo escrito en México. Disponible en la cátedra "Teoría e Investigación en Antropología Social" en la Universidad Nacional de Jujuy. 1991
- SIERRA, Sela. *Formando al nuevo trabajador social*. Ed. Humanitas, Colección Desarrollo Social, Lima, Perú 1976
- SILLS, David. *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, vol 1, edic española, Aguilar, 1974 (alfabetismo)
- STAVENHAGEN, Rodolfo. *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. Siglo XXI editores, séptima edición 1975
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880 - 1945)*, Siglo XXI de Argentina editores, 4º edición, Bs. As., 2003
- TORRES MOLINA, Ramón. *Unitarios y Federales en la Historia Argentina*.