

TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN FAMILIAS DE ORIGEN CAMPESINO DEL NORTE CORDOBÉS

Elisa Cragolino*

Introducción:

En esta ponencia presentamos resultados de una investigación que se refiere a la educación como una de las estrategias orientadas a asegurar la reproducción social en familias de origen campesino.

Nos referimos en primer lugar al enfoque analítico utilizado y la importancia que asume en el mismo la dimensión histórica y la exploración de trayectorias.

Presentamos luego las trayectorias educativas de un grupo de familias residentes en el norte de Córdoba considerando cuatro generaciones y vemos que en el proceso que abarca los últimos cincuenta años, la concurrencia de los hijos a la escuela primaria va a ser incorporado al cotidiano de las unidades y luego prolongarse en el acceso y finalización del nivel medio de algunos de los integrantes.

Esta reconstrucción nos permite comprender el significado que las familias actualmente otorgan a la escolarización. Si bien muchos estudios demuestran un rendimiento decreciente de los títulos y certificaciones escolares, la escuela sigue siendo un objeto valorado. El conocimiento y la certificación constituyen una apuesta fundamental en la estrategia de reproducción social de aquellas clases, que como las que estudiamos en el norte cordobés, no poseen otra especie de capital que pueda acumularse.

1. Historia y trayectoria en las estrategias de reproducción social:

La manera clásica de entender la reproducción en relación a la educación remite ineludiblemente a las teorías reproductivistas y las explicaciones que, desde distintas vertientes, dan cuenta de los procesos a través de los cuales las clases dominantes y el Estado utilizan a la educación para mantener y reproducir las condiciones de dominación.¹

* Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. elisag@ffyh.unc.edu.ar

¹ Un balance, críticas y restricciones planteadas a las teorías reproductivistas pueden ocupar hoy volúmenes completos. Hay referencias particulares, en este sentido, a su inadecuación para el

Sin embargo en nuestra investigación hemos tomado distancia de los enfoques que han enfatizado esta idea, privilegiado el planteo de relaciones abstractas y formales y no han provisto elementos explicativos acerca de cómo maestros y estudiantes actúan dentro de contextos históricos y sociales específicos para hacer y reproducir sus condiciones de existencia.

Esta ignorancia de la historia, a partir de un esquema abstracto y deductivo, resulta particularmente cuestionable desde una perspectiva "crítica" de la educación. Las clases y las relaciones entre las clases se hacen y construyen históricamente, dependen de condiciones concretas y particulares que tienen que ser descriptas y no supuestas como dadas.

Acordando con estas últimas premisas, en nuestra investigación nos ubicamos desde la perspectiva de los sujetos, situados en unidades domésticas/familias y, desde un enfoque que une de manera dialéctica estructura e instituciones a la acción de estos actores, tratamos de comprender los procesos a través de los cuales definen y organizan su sobrevivencia cotidiana y elaboran sus proyectos. Y así planteado el problema resulta clave la comprensión histórica de las relaciones educativas. Esta es la que permite entender las maneras complejas a través de las cuales la gente mediatiza y responde a la conexión entre sus propias experiencias y necesidades y las estructuras.

La mirada se detuvo en las familias, unidades sociales que, para asegurar el mantenimiento y reproducción de sus integrantes, ponen en juego una serie de prácticas, que no son homogéneas, comportan la totalidad de sus relaciones sociales y se configuran como estrategias.

Ahora bien, al plantear estas prácticas sociales como estrategias recurrimos a la noción bourdiana, es decir la entendemos como producto del "sentido práctico" como la habilidad para sacar el mejor partido del que disponen los actores a partir de sus condiciones objetivas y simbólicas y tomamos explícitamente distancia de aquellos planteos que las remiten a la acción planificada y el cálculo racional y consciente.

Este "sentido práctico", este "saber hacer" es derivado de la posición social y las disposiciones construidas en el tiempo. Es la trayectoria de posiciones y disposiciones las que permiten comprender el lugar que ocupa la educación dentro de las prácticas de sobrevivencia y reproducción cotidiana y generacional.

Las familias seleccionadas para el análisis residen en el norte cordobés, en el departamento Tulumba (San José de la Dormida) y son todas de origen campesino. Las transformaciones del espacio social rural tulumbano, el proceso de descampesinización y la progresiva urbanización del pueblo se convirtieron en un

análisis de las sociedades latinoamericanas. Véanse al respecto, entre otros, los trabajos de Giroux (1985), (1992); Willis (1993), Apple, (1989); y en Latinoamérica Rockwell (1985); Da Silva (1995); Saviani (1983); Tedesco (1983) y los diferentes ensayos compilados por Torres y Rivera (1994).

marco de análisis fundamental para comprender el modo en que la educación era incluida o no dentro de los mecanismos de sobrevivencia cotidiana y en las estrategias que las familias construían para mantener o mejorar su posición social.

Conocer las condiciones sociales de producción de las prácticas de las familias dormideñas, de las disposiciones duraderas que les dan sustento, supuso recuperar el proceso a través del cual esas prácticas llegaron a ser lo que son. Nuestro esfuerzo se dirigió entonces no simplemente a reconstruir biografías individuales sino identificar la trayectoria de esas familias, que eran todas de origen campesino. Fuimos asumiendo, por lo tanto, una perspectiva decididamente historicista que intentaba captar las posiciones ocupadas por estas unidades domésticas, en un espacio en sí mismo en movimiento, y en un contexto particular, el de Tulumba.

Para explicar las estrategias educativas implementadas por las familias observadas y sus vinculaciones con el resto de los mecanismos de reproducción no nos bastó, por lo tanto, identificar la oferta educativa sino que tuvimos en cuenta como, a partir de la existencia de determinados capitales (objetivados, institucionalizados e incorporados), fue conformándose la decisión de enviar o no los hijos a la escuela, "invertir" en los estudios secundarios o inscribirse en un curso de capacitación en un oficio.

Las estrategias de reproducción, las laborales, migratorias, de organización doméstica y educativas muestran las distintas alternativas a las que recurren las familias. Desde una perspectiva micro las reconocemos como conjunto de elecciones diferentes; maneras singulares de moverse y proyectarse en un espacio objetivo y desde lo macro como muestras de la variabilidad en los márgenes de los espacios disponibles.

El campo educativo constituye junto al campo económico y social un espacio objetivo de posibilidades para las familias. Este espacio estructural, supone limitaciones y oportunidades, que puede ser aprovechado diferencialmente según las clases sociales y dentro de una misma clase o fracción de clase de acuerdo a la posición y trayectoria en relación a los distintos capitales sociales

Una amplia y variada producción sociológica y antropológica ha insistido en la tesis de que diferentes grupos sociales establecen diversas relaciones con la educación y están desigualmente predispuestas a comprender, valorizar y hacer uso de la oferta escolar, y que tal disposición está íntimamente asociada al capital económico y cultural poseído. Las perspectivas que se desarrollan en forma paradigmática a partir del trabajo de Bourdieu y Passeron (1967) que postulaban una transmisión intergeneracional del capital cultural que tenía casi la fuerza de una herencia biológica, no dejaban demasiados espacios para pensar los márgenes de variaciones en la apropiación y utilización de esa herencia y ocultaba el trabajo específico que realizan las familias y los sujetos.

Más recientemente, y nosotros adherimos a estas perspectivas, se enfatiza la necesidad de atender a las variaciones internas dentro de un mismo grupo social y considerar, que existen, por un lado recorridos diferentes frente a herencias similares y también utilidades distintas de las oportunidades educativas disponibles objetivamente para ese sector. Esto obliga a los analistas a construir andamiajes teórico-metodológicos capaces de dar cuenta de las diversas prácticas de familias que comparten condiciones semejantes de vida. El análisis de las trayectorias familiares, se convierte entonces en una herramienta valiosa. Y aquí cabe una aclaración: no nos propusimos simplemente reconstruir biografías individuales sino recuperar trayectorias. Y no se trata solo de una cuestión terminológica sino que tiene implicancias teóricas metodológicas. A diferencia de la biografía, la trayectoria describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un agente en los estados sucesivos del campo, dando por supuesto que solo en la estructura de un campo, es decir relacionamente se definen el sentido de esas posiciones sucesivas y las consiguientes tomas de posiciones (Bourdieu, 1997)

2. Las trayectorias educativas:

Al analizar las trayectorias educativas pueden distinguirse distintos recorridos si consideramos, en primer lugar, la generación y los ámbitos de nacimiento y radicación de nuestros informantes: la zona rural o el pueblo. Ambos remiten a diferentes contextos en términos de estado del conjunto de los instrumentos de reproducción a los que tenían acceso, (en especial la estructura productiva, el mercado de trabajo, las características del sistema escolar y la oferta educativa), y a un sistema de disposiciones construido en relación a la estructura objetiva de posibilidades.²

Pero a la vez en una misma generación es posible advertir cómo las variaciones en las condiciones particulares de existencia de cada unidad, (según volumen y estructura de los capitales de los que disponen) y lo que denominamos

² Una generación supone contemporaneidad cronológica, pero sin embargo no se extiende a todo el espacio social. La "situación generacional" está ligada a la "situación de clase" y comporta además de una misma edad, condiciones similares de existencia que se derivan de posiciones similares en el espacio social. Seguimos en estos planteos a Bourdieu (1988) cuando señala que las diferencias de generación son diferencias en el "modo de generación," en las formas de producción de los individuos. Martín Criado (1998: 83) agrega al respecto que el tiempo no es una variable independiente: su eficacia no es otra que las de las variaciones estructurales del campo de producción de los agentes. En una sociedad estática, no habría generaciones sino en todo caso "meras diferencias de clases de edad. Cuando cambian las condiciones de reproducción de los grupos sociales y, por lo tanto, las condiciones sociales y materiales de producción de nuevos miembros, es cuando se producen diferencias de generación: los nuevos miembros son generados de manera distinta".

“contextos familiares”, los factores como el género y la posición ordinal en el número de hermanos, definen caminos que no son siempre idénticos.

En términos generacionales distinguimos: una primera generación nacida antes de 1930; una segunda, cuyos integrantes nacen entre 1930 y mediados de la década del 50; la tercera que incluye a todos aquellos nacidos entre esta última fecha y 1970; una cuarta generación de los nacidos luego de 1970

2.1. La primera generación. Los abuelos y la residencia rural:

En la generación de los abuelos que en la actualidad tienen más de 60 años; el origen campesino de las familias marca la escasa presencia en el sistema educativo. Para acceder a las escuelas de campaña los niños debían recorrer varios kms. y allí solo podían cursarse los primeros años de la escolaridad básica. Pero existía con respecto a la escuela no solo una distancia geográfica, sino fundamentalmente una distancia social. La escolarización no aparecía para estas familias como una prioridad para la reproducción cotidiana y generacional. Las obligaciones con el trabajo doméstico y predial eran las que organizaban las actividades en la que los niños debían involucrarse.

Los abuelos de nuestros informantes no asistieron durante su infancia a la escuela o si lo hicieron, como en alguno de los casos fue por un lapso de tiempo tan corto y de forma tan irregular, que no fue suficiente para incorporar los rudimentos básicos de la lecto escritura y el cálculo. En esta situación no se advierten diferencias de género

A la hora de explicar su ausencia de la escuela nuestros informantes mencionan las condiciones objetivas: “pobreza”, “necesidad de trabajar”, “distancias a recorrer” para llegar a los establecimientos. Pero también ponen en juego consideraciones acerca de “las costumbres” de la época y una percepción acerca de “la gente de campo”, que por su “naturaleza”, por su falta de capacidades intelectuales (“eran brutos”) no se proponían ni estaban en condiciones de llevar adelante otra actividad que el trabajo manual.

2.2. La segunda generación y el comienzo de las diferencias entre los residentes rurales y los establecidos en el pueblo:

En la generación que al momento de contacto tenían entre 60 y 38 años se advierte una mayor presencia en la escuela primaria. Sin embargo entre los residentes en el campo todavía hay, entre los de más edad, analfabetos. En estos casos siguen operando las mismas restricciones objetivas y simbólicas que encontramos unos años antes. En las familias campesinas, en la década del 40 el acceso a la escuela se facilitaba solo en aquellos grupos en que había mano de obra suficiente para ocuparse de las múltiples tareas domésticas y prediales para

el mantenimiento del grupo y cuando la escuela se encontraba relativamente cerca como para facilitar el traslado.

Con la reducción de los predios y rodeos, la pérdida de la sustentabilidad económica de las unidades campesinas que se acentúa en la década del 50, y el incremento de las estrategias migratorias con destino urbano, se va a intensificar en las escuelas, la presencia de los niños campesinos de las familias analizadas. Esto porque se van reduciendo los requerimientos de trabajo predial y porque había que preparar a los chicos para una inserción exitosa en el mundo del trabajo urbano. Cuando las estrategias migratorias se incrementan y tienen como destino la ciudad, la asistencia a los establecimientos escolares empieza a ocupar un nuevo lugar en la reproducción familiar. Es visualizado como un mecanismo de adquisición de conocimientos y habilidades que les permitiría migrar en mejores condiciones y acceder a posiciones laborales más ventajosas.

Los niños de las familias campesinas nacidos entre 1945 y 1955 asistieron a los establecimientos rurales de los parajes en los que vivían, pero en su mayoría no superaron el 5° grado. Recién a mediados de la década del 50 funcionaban todos los grados en las escuelas rurales y era posible cursar la escolaridad completa. Se advierte, entonces, una prolongación de la escolaridad, aunque ésta es diferente según los diferentes parajes en los que residían.

Se observa también otra diferencia, no ya entre unidades, sino esta vez al interior de cada unidad doméstica. Operan aquí los "contextos familiares" y la distribución de responsabilidades según posición ordinal en la escala de hermanos y género.

Aunque depende de la composición familiar, del número de integrantes y por lo tanto de la disponibilidad de fuerza de trabajo que puede movilizar cada unidad, en relación a las actividades y estrategias educativas, no es lo mismo la posición de hijo mayor que la de hijo menor. Existe en el grupo observado un privilegio relativo a esta última ubicación en la escala de hermanos en el acceso y permanencia en la escuela. En cambio los mayores son las que aparecen en primer lugar como fuerza de trabajo suplementaria y los que, en consecuencia, ven supeditada su participación en otras actividades, por ejemplo las educativas, a las necesidades y requerimientos de la unidad doméstica. En la medida en que los primogénitos se encuentren en la unidad, los benjamines, si bien no están preservados de asumir responsabilidades domésticas y prediales, son los que tienen una inserción más temprana, estable y prolongada en la escuela.

En cuanto al género y la manera en que aparece condicionando la participación educativa, digamos que no se presenta, como en general se menciona en la literatura sobre el tema, determinando una menor presencia de las mujeres en la escuela. Maglie, G. y García Frinchaboy, M. (1987)

Las mujeres y los varones de las unidades analizadas para este período parecen haber tenido oportunidades similares de acceso a la educación formal. Sin

embargo las primeras han tenido mayor permanencia en la escuela, a partir de los 11 años, que es la edad en que sus hermanos intervienen más activamente en las actividades prediales y acompañan a sus padres a la cosecha en la zona pampeana.

Esta asistencia femenina más prolongada irá acompañada de una serie de consideraciones que remiten a "las naturales diferencias entre varones y mujeres" y que le asignan a estas últimas mayor "docilidad" y "responsabilidad" para el estudio. Los varones, en cambio, "desde "chicones (11, 12 años) preferían andar con el hacha, en el monte, con los animales"; "eran así, mucho campo", "raro era ver un varón que fuera para los libros". Estos jóvenes, tendrán unos años más adelante una oportunidad que no tenían sus hermanas mujeres. A la edad en que las muchachas ya están casadas o establecidas en la ciudad trabajando en "casas de familia", los hombres tienen la posibilidad de alfabetizarse y completar los estudios primarios durante el servicio militar.

Estos recorridos diferenciales, no ya entre unidades, sino entre los integrantes de una misma unidad doméstica, se advierten también entre nuestros informantes que ya habían dejado el campo tulumano y que se habían establecido en San José de la Dormida.

La vida en el pueblo facilita el acceso a la escolaridad básica y hay una evidencia en el hecho de que, a diferencia de los residentes en el campo, ninguno de los entrevistados que vivían durante su infancia en el pueblo, es analfabeto. Las distancias a recorrer para llegar a los establecimientos no se convierten en un obstáculo como en la zona rural y los requerimientos de trabajo en las unidades se han reducido con relación al campo. Tampoco existen demasiadas oportunidades objetivas de inserción laboral para la mano de obra infantil.

Entre las familias dormideñas la asistencia a la escuela comienza, progresivamente, a ser parte de la cotidianeidad y es visualizado como un elemento que facilitaría que los hijos "lleguen a ser más que nosotros". A medida que transcurren los años va a haber una mayor visibilidad social de la conveniencia e importancia de que los chicos estén allí; claro que todo esto no implica igualdad de oportunidades para todos nuestros entrevistados.

Estos diferentes recorridos son el resultado de diferentes condiciones, (recursos materiales y necesidades de sumar trabajadores, trayectoria educativa de los padres y presencia de un mínimo capital de conocimientos, posición ordinal en la familia y género) combinándose de distinta manera. Volvemos aquí a la idea de interdependencias concretas, tomando en cuenta que estas condiciones no actúan mecánicamente sobre las prácticas familiares educativas, sino que nos vemos frente a trayectorias que son resultado de la interrelación entre una serie de procesos. (Lahire, 1995)

Existe un umbral mínimo de recursos económicos que la familia tiene que disponer para garantizar la sobrevivencia cotidiana y es a partir de ahí que se

decide la inclusión o el sostenimiento de los hijos en la escuela. Este parece ser el factor de más peso en la definición de la participación educativa de los miembros de las unidades analizadas. En aquellas familias en las que las condiciones de vida son tan precarias, que se encuentran al límite de la subsistencia, los recursos familiares se dirigen en primer lugar a conseguir el alimento cotidiano y esta búsqueda involucra a los hijos mayores.

La precariedad económica parece estar incidiendo en el acceso y permanencia, pero aún en las familias más pobres el paso por alguno de los grados y la alfabetización de los hijos se visualiza como posible y se constituirá en apuesta a un trabajo y vida mejor que el presente. La asistencia escolar se incorpora a las rutinas familiares. Los niños ingresan a las escuelas primarias a partir de los seis años, pero no siempre la familia puede sostener su presencia en la escuela; aún cuando no sean requeridos para trabajar.

La ausencia de capital escolar de los padres, con todo lo que esto implica en términos de competencias lingüísticas y familiaridad con el mundo de la escuela, parece haber influido en el rendimiento escolar y este, a su vez, contribuido en la decisión de abandonar la escuela. Los chicos, a menudo, tienen dificultades de aprendizaje que los padres no pueden ayudar a resolver, pero que además se presentan como insalvables, por que son resultado de la naturaleza ("son duros de cabeza") y el gusto ("no les gusta estudiar", "prefieren estar en la calle" prefieren estar en la casa")

En esta generación observamos ya como la asociación entre un mínimo de capital de conocimientos y un mayor bienestar económico, aún dentro de estrechos márgenes, parece haber hecho posible trayectorias, relativamente más prolongadas, en el sistema educativo. Trayectorias que, como veremos se extienden en la generación siguiente.

2.3. La tercera generación y el "avance educativo" de los residentes en el pueblo:

Si consideramos los miembros de las familias nacidos entre mediados de la década del 50 y 1970 advertimos que todos han completado la escuela primaria, sin importar las diferencias de residencia rural o en el pueblo. Pero entre estos últimos algunos han continuado, además, estudios secundarios y finalizado este nivel.

No se observan en el acceso al nivel primario recorridos diferenciales en términos de género y de posición en la escala de hermanos. Todos los hijos comienzan a los seis años el cursado de la escuela, aunque luego sí se advierten recorridos diferenciales vinculados fundamentalmente a esta segunda condición.

En el campo, la coexistencia de asistencia escolar y trabajo, aunque incide en el rendimiento y regularidad de la concurrencia determinando el ausentismo es-

porádico, en ningún caso aparta a los chicos de la escuela en forma definitiva. Esta se convierte en condición y medio como para "que no sean como nosotros" (los padres) y "progresen". Para las familias, cada vez es más importante no solo el paso por la escuela sino la obtención de una certificación, una credencial educativa que potencialmente podría dar acceso a puestos de trabajo, sobre todo en el mercado formal de empleo, y que implica además "un ascenso social" respecto a los padres.

La noción de futuro se asocia directamente al trabajo y la educación en el nivel básico tiene un sentido instrumental, acorde con los requerimientos del espectro de ocupaciones no agrícolas que se ha integrado al repertorio del conocimiento local a través de las experiencias de los miembros migrantes de la familia. Facilita, además, el desenvolvimiento y lo interactivo con y en el espacio urbano. Permite el acceso a códigos y formas de comportarse y a destrezas que deberían ayudarlos a un desempeño social más exitoso.

Pero la carrera escolar finaliza con los estudios primarios. El "paso a la secundaria", para lo cual los chicos tenían que salir de los parajes y establecerse en un pueblo o en la ciudad, exigía nuevos recursos y la disposición a prolongar el tiempo de espera para sumar ingresos a la unidad. Y ese era un privilegio de "otros", algunos hijos de los productores de campos más extensos, de los comerciantes de la zona, los maestros.

La existencia de una escuela técnica profesional femenina en La Dormida era una oportunidad de prolongar la escolaridad post primaria, pero para las chicas del campo, aún para la de los parajes más próximos, como Alto de Flores (ubicado a 15 Km del pueblo) era inaccesible.

En 1972 se inaugura el ciclo básico de escuela secundaria que es el origen del IPEA N° 15, y luego de tres años se define la modalidad agropecuaria. La existencia de esta oferta, sin embargo no abrió nuevas oportunidades de acceso de nuestros entrevistados al nivel.

A diferencia de lo que ocurre con asistencia a las escuelitas de los parajes, el ingreso de los hijos a la escolaridad secundaria no era objeto de previsión por parte de los padres que vivían en el campo, ni determinaba estrategias familiares para intentar concretarla.

"La pobreza", "la falta de medios", la necesidad de que permanezcan en el hogar y ayuden en las tareas de la chacra o el rodeo de animales; o la posibilidad de que se incorporen al mercado de trabajo como asalariados o jornaleros los varones, y en servicio doméstico, las chicas; "las distancias" y la falta de medios de transporte, aparecen en los discursos en forma recurrente para explicar las razones que apartaron a los jóvenes del campo de las escuelas de nivel medio.

Las condiciones objetivas son, sin duda, las determinantes. Sin embargo, mencionábamos la dificultades del "pasaje" a la secundaria y la serie de determinaciones que concurren a complejizar la resolución subjetiva de la salida de los

hijos de la casa. El “secundario” supone necesariamente la mudanza a la ciudad, la separación del hijo del cotidiano familiar y el trasvasamiento a otros mundos sociales e intersubjetivos en los que la presencia y el control de la familia está mediada por la distancia geográfica y social (Uanini, 2000)

Aún cuando el ingreso a “la secundaria”, en término de ideales, puede adquirir el sentido de ser un medio para salir del campo y garantizar “otro futuro”, “más futuro” en la ciudad, los constreñimientos materiales y simbólicos impiden la posibilidad de concretarla o sostenerla exitosamente.

Para los residentes en el pueblo, la asistencia a la escuela primaria se presenta cada vez menos como una alternativa y cada vez más como un “problema” que los padres deberán resolver. En ninguna de las familias se discute si los hijos debían asistir, en todo caso la preocupación está en cómo conseguir los recursos necesarios, asegurar que las demandas de trabajo doméstico sean compatibilizadas con los deberes escolares y resolver los requerimientos de aprendizajes.

Esto aparece claramente, aún en las familias que atraviesan las situaciones económicas más restrictivas. La apuesta educativa se prolonga además en el nivel medio. Pero en ese caso se concentra en solo uno de los hijos. En la unidad de Flori por ejemplo los cuatro hijos tuvieron oportunidad de ingresar a la escuela secundaria del pueblo sin embargo tres de ellos abandonan y las expectativas y esfuerzos se concentran en el “superviviente”. Este va a ser preservado del trabajo y aprovechando sus “capacidades”, (“es el más inteligente de todos”), será el encargado de “cumplir el sueño de la familia”: terminar el secundario. Esta estrategia de priorizar la inversión educativa en uno de los hijos aparece claramente también en la unidad de Carolina. No estamos diciendo que la familia, seleccione “racionalmente” sino que, a partir de una serie de indicadores y circunstancias, construye los destinos educativos posibles, asignándoles “virtudes” o “defectos” que no hacen más que confirmar las ventajas de la preferencia.

2.4. La cuarta generación: la residencia en el pueblo y la prolongación de la carrera escolar

Todos los menores de 21 años de las familias analizadas, residentes en el pueblo, asisten a la escuela primaria y la finalizan. Esta concurrencia se presenta como necesidad naturalizada y exigencia de la reproducción. Más que una decisión y una opción la incorporación a la escuela aparece con la fuerza de una “evidencia”: los chicos tienen que estar en la escuela y el deber de los padres es asegurar que permanezcan en la institución.

La inscripción de los niños en la escuela está integrada a las obligaciones familiares. Ello supone que el trabajo infantil, si existe, no puede entorpecer la regularidad de la asistencia y que la unidad debe, si es necesario, reorganizar la distribución y tiempos de algunas actividades domésticas para colocarlas en ho-

ras que no interfieran con la escuela.

Estas familias participan de la convicción, construida socialmente, de que la infancia está ligada a la escolaridad y que el futuro de los hijos no puede hoy pensarse sin el acceso a la educación básica.

La centralidad social y simbólica de la escuela durante la infancia se refuerza por la existencia de un control social que las escasas dimensiones del pueblo facilitan. ("Acá todos se conocen y saben si un chico no va a la escuela"). Y estamos hablando de un control que va mucho más allá de lo burocrático y que compromete no solo a los docentes de la escuela, sino a los vecinos del pueblo.

Esta cercanía social con respecto a la escuela primaria se apoya también en las condiciones objetivas que facilitan el acceso masivo de los niños de las unidades estudiadas a la escuela: las distancias a recorrer no son muy extensas y pueden llegar, desde cualquier lugar del pueblo, caminando; los requerimientos familiares para asegurar la concurrencia a la escuela no son muy numerosos: un guardapolvo, calzado y unos pocos útiles escolares (cuadernos, lápices, biromes, si es posible algún libro), que en caso de escasez, la misma escuela puede ayudar a proveer; la institución también les asegura alimentación y en algunas épocas control médico y estos constituyen recursos importantes, que le agregan un plus valor a la escolarización.

La escuela primaria se encuentra incorporada en la cotidianeidad de las familias analizadas y la participación de los hijos no constituye, insistimos, una opción. Los hijos de Pini y los hermanos de Mariela, los sobrinos de Ale, asisten regularmente a la escuela Narciso Laprida y aunque en el caso de los segundos las dificultades son constantes y llevan a la repitencia reiterada de los dos hijos menores, la familia nunca se plantea que abandonen la escolaridad primaria. Al contrario se ponen en juego estrategias de inversión pedagógica, como la contratación de maestras particulares, con las que se espera mejorar el rendimiento. Aún cuando el dinero no abunda, la familia "hace el sacrificio de pagar a la profesora" y cuando esto ya no es posible se recurre a una pariente en busca de ayuda.

La continuación de la carrera escolar a través de la inserción en el nivel medio aparece también en estas unidades, y con respecto a los integrantes de la generación menor a los 21 años, aunque no ya como una necesidad naturalizada sino claramente como una estrategia.

Aunque la existencia de un establecimiento de este nivel en el pueblo y la provisión de comida que se realiza a través del PAICOR, constituye una ventaja que acerca a los hijos al IPEA, los padres evalúan la conveniencia de que se incorporen al secundario. Define si todos y luego quienes finalmente accederán a esta escuela. También, a diferencia de lo que ocurre con la escolarización primaria, analiza las ventajas y consecuencias de que sus hijos asistan a uno u otro establecimiento educacional y elige, cuando las condiciones materiales lo permiten, una

escuela fuera del pueblo.³

El paso al nivel medio implica la movilización de nuevos y más importantes recursos familiares y la decisión de privilegiar, a quien, según las definiciones familiares, tendrían mejores oportunidades de aprovecharla. Las muchachas, mano de obra "ociosa" en la unidad, sin oportunidades de trabajo en el pueblo y demasiado jóvenes aún para migrar, serán las encargadas de llevar adelante los proyectos educativos escolares en el nivel secundario. Para los varones, el destino más inmediato será un trabajo en el pueblo o la zona, y luego si es posible la migración.

La familia ve en la escuela secundaria un lugar donde los jóvenes pueden ocupar un tiempo "útil", pero es claramente, tanto para los padres como para los hijos "un tiempo prestado", "robado al trabajo"; por eso la aspiración para los varones es que concurran a una escuela técnica, y de especialización en oficios, que les daría herramientas seguras para insertarse en el mundo laboral. Si solo uno de los hijos de las familias estudiadas puede acceder a esta especialidad, no es por falta de reconocimiento de la utilidad y la conveniencia de esta inversión, sino por la ausencia de una escuela con esta orientación en el pueblo, los costos que implica el traslado a otra ciudad, y las urgencias de la sobrevivencia.

Si no pueden acceder a "a la técnica", correspondiéndose con el rol socialmente asignado y la necesidad de garantizar a través de su trabajo un ingreso, a los varones jóvenes de las unidades estudiadas les queda la oportunidad de involucrarse en mecanismos educativos informales que preservan y transfieren conocimientos prácticos ligados a oficios (albañilería, electricidad, mecánica). Sería esta una estrategia a corto plazo, capaz de producir resultados más o menos inmediatos.

Las muchachas, a diferencia de lo que sucede con sus hermanos, sin posibilidades de empleo en el pueblo o la zona aledaña, encuentran en la escuela agrotécnica un espacio donde pasar un tiempo "complicado", que las contiene, las forma y que, si todo va bien, incluso les da la oportunidad de acceder a un estudio "superior", el magisterio. Encuentran además en el IPEA de La Dormida, una especialidad "adecuada". Se las prepara para ser "expertas en el hogar", confirmando de este modo, por un lado, las "aptitudes naturales" de las mujeres "dóciles para el estudio", capaces de superar con mucho esfuerzo las limitaciones o la falta de habilidades escolares. Y por otro, preparándolas para desempeñarse adecuadamente en el que será su rol principal, ama de casa, o dándole

³ Hacemos referencia al IPEA porque esta era la denominación que recibía la escuela secundaria del pueblo en el período considerado e la investigación: hasta 1995. En 1996 cuando el Gobierno provincial decide implementar la "Transformación Educativa" las escuelas cambian de nombre y modalidad. El Ex IPEA N° 15 se transforman en IPEM (Instituto Provincial de Educación Media) N° 223 luego del Ciclo Básico Unificado, la especialidad es "Producción de Bienes y Servicios" y la submodalidad es "Alimentación".

algunos instrumentos para convertir esos saberes en oficios (cocinera, repostera, costurera o tejedora) que podrá ofrecer en el mercado dormideño o en cualquier lugar donde vaya a vivir.

Reflexiones finales. Educación, escuela y reproducción generacional:

Hemos presentado en esta ponencia las trayectorias educativas de un grupo de familias tulumbanas. Estas aparecen ligadas a la conformación y desarrollo de la oferta escolar. La presencia y distancias hacia los establecimientos escolares primarios en las zonas de campaña y la ausencia de escuelas de nivel medio hasta la década del 70 condicionan el recorrido realizado. Sin embargo estas trayectorias no son solo resultado de la acción u omisión del Estado en la construcción de un sistema que incluya a las familias tulumbanas, sino consecuencia de las modificaciones de las estrategias familiares (proceso a su vez correlativo a las transformaciones estructurales de la zona) y del lugar que ocupaba la escolarización en la reproducción generacional .

Este interés por la concurrencia de los hijos de las familias analizadas al nivel primario se fue construyendo conforme un mayor número de miembros migraba y se establecía en las ciudades y los aprendizajes relativos al trabajo y el desempeño social transmitidos por la unidad ya no eran suficientes.

Se advierten entonces diferencias generacionales que remiten a un sistema de posiciones sociales y también de disposiciones construidas en relación a la estructura objetiva de posibilidades. Correlativamente las oportunidades de acceso y sostenimiento escolar se modificaron conforme socialmente se ligaba la etapa de la infancia a la escolaridad y se imponía la convicción de que los padres tenían la obligación de asegurar que los niños "se eduquen" .

El paso por la escuela se convierte entonces en un medio para superar la situación de privación que caracterizó a las familias. Permitiría la adquisición de saberes reconocidos socialmente y la integración al mercado de trabajo. Al darle instrumentos para "hacer algo" - diferente a sus padres y abuelos -, los habilita y los legitima a través de ciertos conocimientos primero y luego a través de un título (el certificado de primaria) para "ser alguien" - también diferente, mejor, más capacitado que sus antecesores -. Entonces el proyecto educativo interviene también a nivel de la identidad del sujeto y confirma las obligaciones paternas de sostener a los chicos en la escuela hasta que finalicen la primaria.

En estas consideraciones generales acerca de la importancia de la escolarización básica no hay diferencias entre las familias. Sin embargo a partir de recorridos comunes en las trayectorias educativas, en los límites que implican las generaciones y la residencia en la zona rural o el pueblo, se imponen luego las condiciones particulares de existencia en cada unidad. determinando trayectorias di-

ferentes La presencia variable, aún en estrechos márgenes, de un mayor capital económico, social y cultural, inciden en la incorporación más estable y prolongada de los niños en los establecimientos escolares .

La existencia de recursos materiales suficientes para asegurar la sobrevivencia cotidiana o por el contrario la necesidad de que los hijos se incorporen al trabajo, sin duda determinan, entre nuestros entrevistados pertenecientes a los mismos grupos de edad, inserciones diferenciales en la escuela. Sin embargo ante igualdad de carencias económicas observamos recorridos educativos distintos. Entran a jugar entonces otros elementos. El acceso a la escuela y las estrategias educativas están determinadas también por la historia familiar anterior de relación con el sistema escolar, por la trayectoria objetiva y de disposiciones incorporadas que funcionan en forma de capital lingüístico y cultural, pero también como expectativas diferenciales de estudios. El nivel de escolaridad y los aprendizajes sociales alcanzado por los padres inciden en el rendimiento educativo de los hijos; puede en este sentido ser un obturador en el desempeño escolar y proyección de estrategias educativas. Sin embargo, en algunos casos, el reconocimiento de la carencia educativa y las desventajas asociadas a esta situación, compromete y moviliza a la unidad para que, al menos, alguno de los hijos pueda prolongar la carrera escolar.

Por razones de espacio en esta ponencia hemos presentado solo las grandes líneas generales de las trayectorias. Sin embargo el análisis minucioso, y que se corresponde con una investigación antropológica como la que realizamos, hizo posible objetivar disposiciones y prácticas diversas; la reconstrucción señaló diferencias en el modo en que se constituyeron esquemas de percepción y acción con respecto a la educación, y en los matices que adquirieron según las variaciones en las condiciones objetivas que enmarcaron las prácticas posibles de los miembros de las unidades (la historia de la familia campesina, los cambios de residencia, el ingreso precoz al mercado laboral, la migración a la ciudad, la separación matrimonial, etc.)

La mirada hacia la historia pero también la atención a las particularidades del contexto dormideño fue un intento de recuperar claves que posibilitaran hacer inteligibles las posiciones de las familias en el presente y también comprender las formas en que socializaban a sus hijos y elaboraban sus proyectos acerca del futuro.

Las transformaciones que ocurrieron en las últimas décadas en el contexto regional, el crecimiento y urbanización de La Dormida, la construcción de un imaginario acerca del "destino manifiesto" de un pueblo "llamado a ser la principal población del norte cordobés" nos dieron pistas para comprender el valor que las familias les asignaban a las estrategias educativas y las relaciones que establecían con las instituciones.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. y Passeron, J.C. (1967) *Los estudiantes y la cultura*, Nueva Colección Labor, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre. (1988), *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus.
- _____ (1997), *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Ed. Anagrama, Barcelona,
- Craagnolino, Elisa (1999) "Los Grupos Domésticos campesinos del Dpto. Tulumba (Córdoba) Su proceso de subordinación y la transformación de sus estrategias de reproducción (1930/1990)" ponencia presentada en I Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios, Facultad de Ciencias Económicas, UBA, Buenos Aires
- _____ (2000) "La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa", en *Cuadernos de Antropología Social* N° 12, Instituto Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Martin Criado, E. (1998) *Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud*, Ediciones Istmo, Madrid.
- Rockwell, Elsie (1985), *Cómo observar la reproducción*, Ponencia presentada en el Congreso La práctica sociológica, Instituto Politécnico Nacional, UNAM, México, D.F., Mimeo.
- Uanini, Mónica (2000) "Perspectivas de futuro y mundos esclares en la construcción social del pasaje de jóvenes de zonas rurales", en *Cuadernos de Educación*, Año 1, N° 1, CIFYH, FFYH, UNC, Córdoba.