

ESCUELA Y ESCOLARIZACIÓN EN LAS ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN DE FAMILIAS CAMPESINAS

ELISA CRAGNOLINO



contexto
educação

RESUMEN

Los resultados presentados en este artículo forman parte de los desarrollos de una tesis doctoral y una investigación que se propone reconstruir la oferta y demanda potencial y efectiva de Educación de jóvenes y adultos en Argentina y que tiene como uno de sus ejes analíticos fundamentales la reconstrucción de las trayectorias educativas.¹

Palabras-clave: escuela, escolarización, reconstrucción, trayectorias educativas.

Aceito para publicação em abril de 2002

SCHOOL AND SCHOOLING IN THE REPRODUCTIVE STRATEGIES OF PEASANT FAMILIES

Abstract: *The results presented in this article are part of the developments of a PhD thesis and an investigation aiming to reconstruct the potential offers and demands for youth and adult education in Argentina and which has as one of its fundamental analytic axis the reconstruction of the educational¹ trajectories.*

Keywords: *school, schooling, reconstruction, educational trajectories.*

ESCOLA E ESCOLARIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE REPRODUÇÃO DE FAMÍLIAS CAMPONESAS

Resumo: *Os resultados apresentados nesse artigo fazem parte dos desenvolvimentos de uma tese de doutorado e uma investigação que se propõe a reconstruir a oferta e a demanda potencial e efetiva de educação de jovens e adultos na Argentina e que tem como um de seus pontos analíticos fundamentais a reconstrução das trajetórias educativas.¹*

Palavras-chave: *escola, escolarização, reconstrução, trajetórias educativas.*

INTRODUÇÃO

Analiza la situación de familias de origen campesino residentes en el norte de una de las provincias más ricas de Argentina, Córdoba. Esta región, sin embargo presenta importantes niveles de exclusión económica y social, que a su vez se expresan en la situación educativa de sus habitantes, especialmente la población adulta que no ha tenido la oportunidad de finalizar la escolaridad primaria y secundaria y en la ausencia histórica de servicios educativos de la modalidad.

Buscando respuestas que permitan explicar como se ha ido configurando históricamente esta situación, en el proceso de investigación reconstruimos en primer lugar la oferta escolar existente en el departamento Tulumba, describiendo y analizando las características y extensión de los servicios educativos, la infraestructura disponible y la participación de la población en el sistema. Nos situamos luego desde la perspectiva de las familias, tratando de comprender que lugar ocupaba la escuela y la escolarización en la reproducción cotidiana y generacional y analizamos cómo estas relaciones se fueron modificando conforme se producían transformaciones en la estructura agraria y en el mercado de trabajo.

La propuesta analítica supuso en términos metodológicos un trabajo complejo que intentó la historización a partir de diferentes estrategias: búsqueda y análisis documental y de fuentes estadísticas y las técnicas habituales de la antropología social: entrevistas, historias de vida.

ALGUNAS ACLARACIONES PREVIAS: trayectorias, espacio social rural y estrategias de reproducción

La proporción de población mayor de 15 años que, de acuerdo al censo Nacional de Población y Vivienda de 1991, nunca asistió a la escuela, alcanza en el departamento Tulumba, el 10%. Cifra importante y que contrasta con la correspondiente a la provincia de

Córdoba: 2,74%. Casi la mitad de la población del departamento Tulumba de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela, un 46,19% (3035), no ha completado la escolaridad primaria. Un 39,44% (2591) tiene primaria completa. Han accedido al nivel medio un 11%, de los cuales solo un 3,94 completó este nivel. Un 2,67% de la población tulummana tiene estudios superiores completos e incompletos

Para poder explicar esta situación de “riesgo educativo”², que contrasta con la observada en otros departamentos provinciales, aún aquellos con población predominantemente rural como los del sur de Córdoba, apelamos a la historia y reconstruimos las trayectorias de las familias campesinas tulummanas, pero analizándolas no como casos individuales sino como parte de una historia social regional.

Y aquí cabe una aclaración: no es nuestro propósito 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 los agentes en los estados sucesivos del campo, dando por supuesto que solo en la estructura de un campo, es decir relacionalmente se definen el sentido de esas posiciones sucesivas y las consiguientes tomas de posiciones (Bourdieu, 1997)

Historizamos también el campo educativo, reconstruyendo como se hizo presente y se fue modificando en la zona la oferta escolar y ubicamos a las familias campesinas en el mismo. Paralelamente tratamos de historizar las relaciones de ese campo específico con el campo económico y político.

El espacio social tulummano, sujeto a fuertes transformaciones en las últimas décadas, constituye la trama que sostiene y permite comprender como estos procesos afectan a la escuela como constituyente de esa misma realidad y se actualizan en los actores sociales, en las relaciones que mantienen entre sí y con las instituciones, entre ellas las educativas.

Utilizamos este concepto de “espacio social rural” en lugar de “comunidad rural”, término que ha perdido vigencia en los ámbitos académicos, pero se encuentra muy extendido ya que aparece incorporado al pensamiento cotidiano de los docentes y las escuelas, en

las normativas y disposiciones y en innumerables alusiones que se refieren a ese lugar del que participa y con el que inevitablemente la escuela debe relacionarse. Y esto ocurre sin reconocer la concepción teórica a la cual remite.

El punto más débil que presenta el uso de esta noción es el supuesto de homogeneidad que introduce, al acentuar el eje de lo compartido y desplazar la atención de las diferencias. Este aspecto ha sido suficientemente criticado y superado en los trabajos más recientes de investigaciones antropológicas y educativas, que han subrayado la necesidad de situar el eje de los análisis en la identificación y reconstrucción de los procesos de diferenciación y complejización social.³ Dado que esta perspectiva de la “comunidad” ignora las determinaciones sociales que inciden en las prácticas de las familias y en las instituciones escolares, así como en el ámbito social en el que éstas se inscriben, preferimos usar la noción de “espacio social rural”.

Desde una perspectiva relacional e histórica entendemos por “*espacio social*” al sistema de posiciones constituidas históricamente, definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en tanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones. Desde este enfoque la sociedad no se compone de individuos, sino que expresa la suma de los vínculos y relaciones en la que están insertos los individuos. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales.

La familia ocupa una posición en el espacio social; por su parte la escuela está imbricada en el proceso histórico de su espacio social inmediato y es, en ese sentido, que no puede pensarse sobre ella de manera aislada. Las instituciones educativas no se relacionan con individuos homogéneamente constituidos como “padres”, sino vinculados social, económica y políticamente a distintos intereses que se juegan en el ámbito local, a su vez ligados a otros que lo rebasan (Mercado, 1989).

Siguiendo la misma perspectiva, cuando hablamos de la problemática rural, debemos tener presente varias cuestiones. En primer lugar, evitar la “reificación de la dicotomía rural-urbana”. Hugo Ratier advierte acerca del peligro de absolutizar esta dicotomía,

efectuando un corte artificial en una estructura social donde las fronteras entre ambos términos no son nada nítidas. El mundo rural está presente en lo urbano y viceversa (en Neufeld, 1991, p. 57).

En segundo lugar, y tal como señala Neufeld (ibidem) *lo rural debe ser explicado*. Hablar en nuestro país de “población rural” o de “campesinado” en forma genérica es inexacto en tanto no se introducen especificaciones ligadas con la historia, los aspectos simbólicos y las relaciones de subordinación-hegemonía que se dan en este campo tan amplio que es lo no urbano.

Ahora bien, las unidades de origen de nuestros informantes pueden categorizarse como *Unidades Campesinas*, por contar con una especificidad propia en su forma de producción y reproducción y con respecto a otros agentes sociales que constituyen la estructura agraria de la región.

Presentan las características que diferentes autores (entre otros: Schejtman 1992; Murmis, 1992, Balazote y A. Radovich, J. C., 1992) han coincidido en atribuirle a las unidades campesinas: *una explotación en pequeña escala, diversificada, con bajo nivel tecnológico, uso preponderante del trabajo familiar y que cuentan con la posesión de los medios de producción. Los componentes mas importantes del ingreso total derivan de la producción agropecuaria y aunque pueden estar articuladas con los mercados de trabajo y productos de acuerdo con su nivel de recursos y el tipo de desarrollo del mercado interno, poseen dificultades estructurales para la acumulación de capital.*

En la unidad campesina la reproducción biológica, social y económica de la fuerza de trabajo se realiza a través del desempeño combinado de actividades diversas en un solo ámbito, que no admite oposición entre una esfera doméstica y una esfera económica, concebidas como departamentos estancos. La conjunción en una sola entidad como productoras y grupos familiares les confieren a estas unidades características, necesidades y posibilidades particulares. Les toca la responsabilidad de organizar en su totalidad el ciclo de la reproducción de sus miembros, a diferencia de la empresa capitalista y de la familia obrera que aseguran cada una por separado el aspecto de la reproducción de la fuerza de trabajo que le corresponde (Appendini, K. et al, 1983).

Estas características a través de las cuales distintos autores construyen su visión del campesinado a partir de ciertos elementos comunes, como sostiene Murmis (1992), no constituye más que un punto de referencia, y no deben remitirnos a un conjunto homogéneo donde primaría una única “racionalidad diferenciada”, no “maximizadora de ganancia” y “búsqueda de minimización de riesgos” (características que remiten a una “matriz chayanoviana”)

El desafío teórico y empírico se encuentra precisamente en reconocer las diferentes formas en que estos productores combinan ciclos agrícolas y pecuarios, la producción propia o en aparcería, el trabajo predial y asalariado.

La manera en que estas unidades organizan su vida no respondería a una “racionalidad intrínseca” pero tampoco pueden explicarse como reacción automática a las presiones del mercado. Desde la perspectiva mediante la cual nos acercamos a las unidades campesinas tulumbanas importa reconocer y relacionar las obligaciones económicas y sociales que el sistema capitalista impone a estas unidades y las variadas formas que estas implementan para asegurar, en esas condiciones, su producción y su reproducción. Apelar a la noción de “*Estrategia de Reproducción Social*”, abre, en este sentido, la comprensión de las prácticas de las familias campesinas más allá del campo específicamente económico y las vincula con los espacios de relaciones sociales, políticas y culturales.

Planteamos a la educación como una de las estrategias de reproducción social, es decir formando parte de “ese conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, P., 1988, p. 122).

Estas estrategias dependen de:

- 1) El “estado del sistema de los instrumentos de reproducción” que varían según los distintos tiempos históricos y espacios contextuales. Esto significa la estructura productiva, el mercado de trabajo, el estado de la ley sucesoria, los sistemas de seguridad social, etc. En el caso de la educación tiene que ver con el sistema escolar y la oferta educativa, sus características, extensión,

duración, etc. considerando no solo su existencia sino la posibilidad de acceso a estos recursos y servicios, determinadas por las distancias sociales y geográficas.

- 2) El rendimiento diferencial que estos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a los grupos según la posición objetiva, es decir según el volumen (cantidad) y estructura (conformación) de sus recursos, los capitales económicos, culturales y sociales de que disponen.
- 3) El sistema de disposiciones, los hábitos incorporados a lo largo del proceso de socialización en una clase, que llevan a pensar, a percibir, más de una manera que de otra, a definir “lo posible”, y lo “no posible”, “lo pensable” y lo “no pensable”. En tanto principios de generación y percepción de prácticas, permiten a las familias, y a sus integrantes, optar por ciertas alternativas de acción y desechar otras, instrumentar ciertos mecanismos e implementar esfuerzos “razonables”.

Pero las estrategias se definen no solo a partir del volumen y la estructura de los capitales en el momento considerado y de las posibilidades que estos les aseguran sino también de acuerdo a la evolución en el tiempo de los mismos, es decir, de su trayectoria social y las disposiciones, también en trayectoria, que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades.

Estamos planteando así varias cuestiones:

- que las estrategias educativas, como parte de las estrategias de reproducción, son estrategias de clase y que solo adquieren sentido considerando la dinámica de las relaciones de clase;
- que para explicarlas no podemos detenernos solo en la ubicación social actual de la familia en una clase o sector de clase, sino también y en una mirada diacrónica debemos indagar en la trayectoria de esa clase en el espacio social global y en relación a otras clases y luego más específicamente la trayectoria particular de ese grupo doméstico en la clase o sector de clase a la que pertenece.

Nos interesa, entonces, resaltar el carácter dinámico de la condición campesina, tal como lo hace Murmis (1992, p. 80). Para este autor, las unidades campesinas son un subconjunto dentro de la

categoría pequeño productor en la que la combinación de trabajo familiar y tierra toma diferentes formas y que “tienden a estar en flujo hacia o resistiendo el flujo hacia otros tipos que en algo se asemejan”. Se plantea, así, la probabilidad de que se descompongan en dos direcciones alternativas: hacia la dependencia laboral o hacia la capitalización. La primera situación implica un ciclo productivo donde la combinación directa tierra-trabajo familiar, se combina con períodos de trabajo dependiendo para terceros, a través de relaciones salariales (semiproletarios) o bajo formas no salariales como la aparcería. Precisamente, esta situación de *descomposición* hacia la dependencia laboral es la que observamos en Tulumba. Veremos, para el período analizado, 1939-70, como este proceso de pérdida paulatina de elementos campesinos adquiere relevancia al convertirse en proletarios campesinos o directamente abandonar el campo para trasladarse a la ciudad, llegando en la mayoría de los casos a la “*descampesinización*” (la desaparición de la unidad campesina).

LAS TRANSFORMACIONES DEL ESPACIO SOCIAL RURAL EN EL NORTE DE CÓRDOBA

Alto de Flores, El Bañado, Puesto Viejo, Guayascate, Churqui Cañada, La Toma, El Perchel, los parajes del Departamento Tulumba de donde proceden nuestros informantes, son pequeños caseríos, donde la escuela, en todos los casos se destaca como la construcción más importante.

Estos edificios fueron, en su mayoría, construidas o ampliadas entre la década del 30 y el 50 y albergaban entre 50 y 100 alumnos. Nos hablan de un momento de cierta “prosperidad en el campo” cuando las familias, dueñas de lotes de entre 20 y 300 has,⁴ aseguraban su reproducción directa a través de diferentes actividades prediales (cultivo de maíz, horticultura, cría de ganado vacuno, caprino, granja, monte, recolección de frutos) y extraprediales (a través de la venta de fuerza de trabajo estacional en la zona cerealera del sur de Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires).

A partir de la década del 50, estas unidades se vieron particularmente afectadas ya que se produce un gradual cercenamiento de sus posibilidades de supervivencia.⁵ La producción predial fue

comprometida por el deterioro creciente de las condiciones ambientales y las desventajas competitivas de los productos agrícolas de estas zonas marginales para la explotación de mercado; situación que se agrava con la caída de la demanda de trabajo rural en la zona pampeana como consecuencia de la mecanización de las cosechas. (La modificación del ciclo anual de los trabajadores rurales con la retracción de empleo de los trabajadores manuales comienza en 1940 y se acentúa a partir de la década del 60).

La fragmentación de los lotes, producto de las prácticas de herencia, sumadas a la venta de parte de la parcela en momentos en que la unidad afronta crisis particulares: productivas (debidas a condiciones climáticas adversas, caídas de los precios de la carne, ausencia prolongada de los miembros varones por migraciones) o familiares (la enfermedad y muerte de alguno de los miembros de la unidad) determinaron una disminución de la disponibilidad de tierras por parte de las familias. En algunos casos estas crisis desembocaron en la venta del lote y la consiguiente descampesinización de los miembros de la unidad. Producida la retracción de la demanda de trabajo rural y con el desarrollo del mercado laboral urbano, industrial y de servicios, los destinos de las migraciones permanentes serán urbanas (principalmente Córdoba y Buenos Aires).

Las estrategias migratorias se presentaban, sobre todo cuando la familia entraba en la etapa de fisión, como una salida “natural” y un proceso prácticamente irreversible. El desarrollo del proceso migratorio adopta una serie de fases en las que se van combinando tiempo-duración, número de miembros migrantes, destino, que hacen que aparezca como un progresivo y paulatino alejamiento del predio y la familia. A la migración estacional, sigue la permanente y definitiva; la migración agrícola extraregional precede a la migración urbana; la migración transitoria del padre anticipa el alejamiento de las hijas y luego la de sus hermanos o de la familia entera. Los parajes se despueblan⁶ mientras crecen en las últimas dos décadas pueblos como San José de la Dormida. Paralelamente, a partir de la inversión de capitales industriales y comerciales de Córdoba y Buenos Aires, se consolidan en la zona grandes explotaciones de tipo capitalista que avanzan desde el este de la ruta 9, desmontan y establecen estancias dedicadas a la explotación ganadera y también, en los últimos años, a la agricultura. La asalarización como peones y puesteros de estos establecimientos de algunos de los miembros de la unidad

se convierte entonces en otra de las estrategias que ponen en juego las familias y que les permite sostenerse en el campo. La complementariedad de salario y actividades productivas mejora en estos casos las condiciones de subsistencia familiar, pero no detiene el flujo migratorio de los hijos.

El despoblamiento del campo supuso una fuerte caída de la matrícula de las escuelas rurales y determinó el cierre paulatino de un número importante de escuelas. Pero veamos como se fue constituyendo el sistema escolar en el departamento, cuál fue su evolución y que características tenían los establecimientos.

LAS ESCUELAS RURALES DEL DEPARTAMENTO TULUMBA

Desde comienzos de siglo coexisten en Tulumba establecimientos de nivel primario provinciales y nacionales (producto de la ley 4874, Ley Lainez). Mientras estos últimos eran mixtos y “laicos”, los primeros eran solo de varones o mujeres o “alternas” (funcionaban en un mismo local, bajo la dirección de un mismo maestro en distinto turno) e incluían la enseñanza religiosa. En 1930 nos encontramos con 33 escuelas, ninguna de las cuales era “graduada” (5 eran “elementales” y 28 “rurales”)⁷ Doce establecimientos dependían del Consejo Nacional de Educación. Aunque por entonces, el gobierno de Córdoba desarrollaba una política educativa que postulaba la “defensa de la autonomía “de la provincia frente a la “intromisión” del estado nacional, delega a este sus obligaciones educativas en el norte cordobés, una zona que se presentaba como marginal desde el punto de vista económico y social para el proyecto de la clase dirigente de la provincia.⁸ Durante la década del 40 la iniciativa en cuanto a la creación de escuelas sigue estando en manos del Estado Nacional, situación que se revierte entre 1940 y 50 cuando la tasa de crecimiento de las escuelas fiscales alcanza el 33% y el de las nacionales el 13%.

Pese a que la Ley 4874 había fijado la condición de que las escuelas nacionales se instalarían a solicitud de las provincias y en lugares donde estas no existían, no pudo evitarse la competencia con los establecimientos provinciales. La coexistencia entre escuelas

provinciales y nacionales en una misma zona era considerado por algunos inspectores zonales y docentes de las escuelas fiscales como una intromisión del Estado Nacional que no solo les “robaba alumnos” sino que por las características laicistas de la educación impartida y la enseñanza mixta constituían una “amenaza por que aparta(ba) a los niños del derecho natural de recibir instrucción religiosa ...y de las normas morales de hogares profundamente cristianos”.⁹ En las actas de inspección de escuelas fiscales de la década del 30 y 40 que hemos podido consultar en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primario de la provincia aparecen señalamientos sobre los perjuicios que ocasionan la coincidencia de radios escolares de escuelas de ambas jurisdicciones y la necesidad de preservar el espacio local.

El número de alumnos de las escuelas primarias del Departamento se incrementó entre 1930 y 1960, aún en un contexto de pérdida poblacional. Mientras en 1930 los alumnos eran 1562, en 1940 ascendieron a 2169, en 1950 a 2480 niños y en 1960 había un total de 3208 estudiantes matriculados.¹⁰

Pese a este incremento, para mediados de la década del 50, el 68 % de los alumnos se encontraban matriculados en los tres primeros grados. Eran muy pocos los niños del campo que lograban finalizar la escolaridad primaria. Y esto era así aunque tanto las escuelas provinciales como las nacionales del departamento ya ofrecían la oportunidad de cursar la escolaridad completa.¹¹

Si bien desde entonces era posible cursar en todas las escuelas del campo la escolaridad primaria completa, a comienzos de la década del 70 nos encontramos con que más de la mitad de la población escolar está matriculada en los tres primeros grados.

Las escuelas comienzan a mantenerse con una “matrícula ficticia”. La Ley Orgánica de Educación 1426 de la Provincia de Córdoba establecía para la creación de escuelas una matrícula mínima de 40 alumnos en edad escolar, siendo condición para mantener el servicio una asistencia media de 25 niños. El artículo 12 agregaba que “la reglamentación determinará en que casos y bajo que condiciones podrá crearse o sostenerse establecimientos con un número menor de alumnos (Sanchez E.; Suau A., 1987). Sin embargo, en la campaña, funcionaban gran cantidad de escuelas que tenían un número mucho menor de alumnos y que a medida que se despueblan los parajes se sostienen con una matrícula ficticia.

En las entrevistas realizadas con ex maestras rurales se explicitan estas estrategias.

...La gente se iba ¿qué íbamos a hacer, íbamos a dejarlos sin escuela? Si era lo único que iba quedando... era tan triste... la escuela solita ahí no más, las casas vacías y además antes ...las nacionales... teníamos que pelear por los chicos. Porque a ellos (los directivos de las escuelas Nacionales) como a nosotros nos exigían un mínimo, entonces había que salir a buscar los chicos... y (se ríe) anotábamos todos, los que tenían 15 (años), si ya no estaban, hasta las cabras; había que hacer número...

ESCOLARIZACIÓN Y ESCUELA EN LAS ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL CAMPESINA

Señalábamos en párrafos anteriores que en las primeras décadas de este siglo, las familias rurales tulumbanas aseguraban su reproducción directa a través de diferentes actividades prediales (cultivo de maíz, horticultura, cría de ganado vacuno, caprino, granja, monte, recolección de frutos, etc.), que involucraban a todos los miembros de la unidad.

La inclusión de los niños en las tareas domésticas y peridomésticas comenzaba alrededor de los seis años y la asistencia a la escuela estaba subordinada a las necesidades, estructura y disponibilidad de fuerza de trabajo familiar. En algunos grupos familiares asistían los hijos menores, mientras los mayores quedaban en la casa. En otros casos los primeros solo se incorporan, y más tardíamente, para acompañar a los hermanos menores. La asistencia seguía los ritmos del calendario agrícola y se veía comprometida en los periodos de cosecha o en los meses de migración estacional (ya sea porque tenían que reemplazar en el predio a los miembros ausentes o porque también, a partir de los 12 o 13 años se integran a los grupos de trabajo que se dirigen a la zona cerealera).

Las distancias a recorrer para llegar a la escuela, en algunos casos 10, 15 km, hacían necesario disponer de algún medio de movilidad, un caballo, mula o sulky, o estar dispuestos a caminar, lo

que implicaba tiempos adicionales que se sustraían al trabajo. En las épocas de lluvia o hacía mucho frío la cuestión se complicaba aún más. Pero además de esta distancia geográfica existía, con respecto a la escuela una distancia social. La escolaridad no aparecía para estas familias como una prioridad para la reproducción cotidiana y generacional. La sobrevivencia cotidiana hacía ineludible, en cambio, la cooperación en múltiples actividades de los distintos miembros y el traspaso de las responsabilidades económicas. Esto implicaba la gradual transmisión de los conocimientos necesarios para asumirlas.

La unidad familiar generaba y transmitía los conocimientos sometiendo a los niños a aprendizajes tempranos a través del acompañamiento primero y luego la incorporación gradual desde las tareas más simples a las más complejas. El proceso de aprendizaje se realizaba a través de la observación y la imitación, lo que les permitía apropiarse paulatinamente del repertorio de conocimientos especializados. De allí la importancia que tenían, a diferencia de los saberes transmitidos por la escuela, los mecanismos de educación informal que las familias ponían en juego cotidianamente.

Se incorporaban así no solo los saberes cotidianos que les permitían resolver los problemas prácticos (el conocimiento de los ciclos climáticos, de las operaciones necesarias para el cultivo y la cosecha, del manejo de los instrumentos, las enfermedades de los animales, etc.), sino aquellos que en tanto conjunto de representaciones, objetivaciones (las “verdades” compartidas) desde las cuales se interpretaban las prácticas y se les otorgaba sentido, estaban dirigidas a garantizar un “adecuado desempeño social”.

Entre la década del 40 y el 60 se observa en las familias campesinas tulumbanas un proceso por el que se reducen las actividades a través de las cuales estas aseguraban su reproducción directa y se intensifican aquellas que las vinculan a los mercados de consumo y trabajo.

En la década del 40 y comienzos del 50 todavía los esfuerzos familiares en materia educativa se orientaban a garantizar la permanencia en la escuela solo de algunos de los miembros y en un tiempo limitado, hasta el momento en que estos obtuviesen los conocimientos mínimos en lecto-escritura y cálculo, que les permitiera “defenderse mejor” al intentar la inserción laboral fuera

del predio. Era importante, en este sentido, “saber firmar”, “saber leer y hacer cuentas”, para que no los engañen, por ejemplo los contratistas que los llevan a las cosechas, los patrones en la pampa, las patronas de servicio doméstico, o bolicheros; pero las opciones de trabajo visualizadas como posibles (manuales) no requerían de otros conocimientos y habilidades escolares.

Como decíamos, progresivamente las estrategias migratorias se incrementan, involucran a una mayor cantidad de integrantes de los grupos domésticos, y tendrán un destino urbano. Atraídos por ventajosas condiciones de empleo y sostenidos por una política social que garantiza cierto bienestar en la ciudad, la migración para la mayoría de los hijos ya no es temporaria sino definitiva.

Será entonces cuando la asistencia a la escuela empiece a ocupar otro lugar en la reproducción familiar. Es el momento en que el conjunto social se mueve con exigencia de mayores niveles educativos para acceder al mercado laboral. Hacen falta “nuevos conocimientos” y el paso por la escuela, primero, y más adelante la obtención de la “certificación de primaria”, se convierten para las familias en instancias de habilitación para el trabajo e integración social. Pero, tal como señalaba Neufeld (1992) para las escuelas del Delta Bonaerense, la demanda de los padres no se limita a la formación estrictamente escolar, se amplía hacia los modales, las reglas de “urbanidad” y los preceptos morales. Hay una proyección de la imagen de la familia en el sistema escolar. La maestra es “la segunda madre” y la escuela es concebida como una extensión del dominio del hogar, en tanto formador el carácter moral y el disciplinamiento de los niños.

A partir de la década del 60 la mayoría de los niños rurales tulumbanos asistía a la escuela. Las necesidades de trabajo doméstico y predial se habían reducido considerablemente. Ahora el requerimiento de mano de obra disponible para atender la sobrevivencia cotidiana era menor. Los predios, los rodeos vacunos y las majadas de cabra se habían reducido. Las migraciones, pero también las nuevas posibilidades de comunicación y transporte, el acceso más frecuente de comerciantes a los parajes habían producido cambios paulatinos en los patrones de consumo. El aprovisionamiento de insumos y mercaderías en el mercado, reemplaza la manufactura doméstica y eso libera fuerza de trabajo, sobre todo femenina. Esa mano de obra infantil ahora “ociosa” se incorpora a la escuela.

Esta mayor presencia en la escuela se relaciona también con la progresiva valoración social de la educación como: 1) mecanismo de habilitación para la vida social y comunitaria: la asistencia a la escuela primaria pasa a ser una condición del “ser”. (“sin escuela, no sos nada”. “Para ser alguien” o “para ser algo en la vida lo menos que hay que tener es la escuela primaria”); 2) como instancia de habilitación para el trabajo, fundamentalmente urbano; 3) como mecanismo que permite cierto reposicionamiento social. El paso por la escuela y la adquisición no solo de conocimientos sino de una certificación permitiría acceder a un trabajo mejor (en términos de calidad y remuneración) y a través de ello a mejores condiciones de existencia.

La mayor accesibilidad simbólica que tuvieron los miembros de estas unidades con respecto a la escuela se explica también por la representación vigente a nivel social que liga la etapa vital de la infancia con la escolaridad. Si bien la utilización de la fuerza de trabajo infantil en las tareas domésticas, peridomésticas y prediales se mantiene, en estas unidades campesinas estará limitada por esta nueva consideración social según la cual una de las “obligaciones” de los padres es garantizar la asistencia de los hijos a la escuela primaria. Esta “obligación” implica, entonces, el compromiso de los mayores en tratar de hacer lo posible para que los niños permanezcan en la escuela y esto significa limitar los requerimientos de trabajo. Tiene su correspondencia en la consideración según la cual los hijos deben valorar el esfuerzo paterno y cumplir con sus tareas escolares.

La asistencia a la escuela, al convertirse en una actividad “natural” de los niños, adquiere ese carácter de obligación y en este sentido se presenta cada vez menos como una opción y cada vez más como un “problema” que los padres deben resolver.

Pero la escuela, para las familias rurales, no es solo el lugar donde los hijos van a adquirir conocimientos que los habiliten para la vida laboral y social, es el único o más importante centro comunitario de los parajes. En el campo tulumbaro no hay otras instituciones ni delegaciones del Estado. No existen o son muy recientes las capillas de la iglesia católica y la escuela se convierte, entonces, en el lugar donde se guardan los santos, donde llega el cura a dar misa; de ahí parten las procesiones, se hacen bautismos,

los chicos aprenden el catecismo, toman la comunión, se confirman y se casan. Es el lugar también donde llegan los “grupos de misioneros” y se hacen “retiros espirituales”.

Los beneficios de las políticas asistenciales del Estado Nacional o Provincial, dirigidos a las familias rurales de la zona, siempre escasos, también llegan a los parajes a través de las escuelas. Ante la falta de centros de salud¹² es el lugar donde atiende el médico o el enfermero, cuando llega, luego de largas tramitaciones.

Es además un centro de reunión social. Aquí se realizan las fiestas religiosas y se celebran los acontecimientos; las actividades de apoyo que organiza la cooperadora escolar se convierten en excelente excusa para recrear vínculos sociales. Se hacen bailes, “cuadras”, asados, “sortijas” y “juegos camperos”. Da lugar a espacios recreativos; muy importantes sobre todo para las mujeres, ya que los hombres tienen en el “boliche” un lugar “propio” y al que no acceden sus esposas, madres o hijas.

La cooperadora escolar, es un espacio donde se disputa prestigio y poder, no solo local. A la escuela y la cooperadora llegan los “beneficios” de las prácticas clientelares de los punteros zonales, los senadores, o intendentes de pueblos como San José de la Dormida o Villa Tulumba. En Tulumba, junto a los patrones o jefes locales más antiguos que generalmente estaban ligados con la estructura agraria tradicional, existen actores que nacen y actúan como intermediarios con el Estado, haciéndolo fundamentalmente a través de la actividad de los partidos políticos. En la manipulación de los recursos públicos con fines partidarios que realizan, muchas veces, “se beneficia” la escuela, el lugar más importante y visible de la comunidad.

Por todas estas razones, por la multifuncionalidad de la escuela, por su importancia como núcleos de la vida social de los parajes, el cierre de un establecimiento escolar en la campaña ocurría, no sin resistencias por parte de los vecinos. Aún cuando el lugar se haya despoblado y un censo prospectivo demuestre que la matrícula no podrá ser mayor de 3, 5 o 7 niños, los vecinos defienden la permanencia de la escuela.

En las notas que se envían al Ministerio de Educación señalan

el perjuicio que ocasionará a nuestros niños el no poder ir a la escuela a recibir las enseñanzas que tanto le hacen falta... Pero no solo vienen a aprender, acá hacen la comunión, se confirman los chicos... Que halla una escolita es muy importante, se hacen eventos, todo se hace en la escuela... Esto le da más valor al lugar, por más pequeño que sea...¹³

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos presentado hasta aquí la manera en que se fue configurando el sistema de educación primaria en el espacio social rural tulumbaro y sus transformaciones conforme avanzaba el siglo. Analizamos en este marco las trayectorias educativas familiares y vimos como progresivamente, y en un largo proceso que abarca los últimos cincuenta años, la concurrencia de los hijos a la escuela primaria que va a ser incorporado al cotidiano de las unidades, aunque hacia el final del período analizado, 1970, muchos niños aún no finalizaban la educación básica.

Las trayectorias 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 las características de la oferta, limitada hasta mediados de la década del 50 solo a algunos grados, 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 tulumbaras, 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 .

La existencia de una escuela en los parajes no implicaba, en las primarias décadas analizadas, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, la presencia regular de los niños, ni su alfabetización. El interés por la escolarización primaria de los hijos de las familias analizadas se expresaba en el acto mismo de enviar cotidianamente a los hijos a la escuela y se fue construyendo gradualmente conforme se imponía la necesidad de que un mayor número de miembros migren fuera de la zona y se establezcan en las ciudades. Los aprendizajes relativos al trabajo y el desempeño social transmitidos por la familia ya no eran suficientes y se hizo necesario incorporar a la institución escolar para garantizar, primero ciertos conocimientos, y luego una certificación, que los habilite para desempeñarse en el mundo laboral.

Se advierten entonces que las trayectorias educativas y las maneras como se vinculan a los establecimientos escolares 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”.

A lo largo del artículo planteamos además que en las zonas rurales del Departamento Tulumba, no hubo simplemente un “Estado educador”. Los vecinos fueron agentes activos en la construcción y sostenimiento de las escuelas de los parajes.

La construcción del sistema escolar no era posible sin una contraparte local. Las escuelas, por más que las ofreciera el gobierno, no existirían si no hubiera demanda y aceptación local. Las escuelas comienzan funcionando en locales cedidos por los vecinos, y estos también albergan a los maestros. Los vecinos participan activamente en las actividades de construcción y mantenimiento del edificio. Controlan la asistencia de los docentes y reclaman a las autoridades en casos de incumplimiento de sus deberes “morales” “sociales” pedagógicos.

El interés por la escolarización primaria de los hijos se expresaba en el acto mismo de enviar a los hijos a la escuela. No bastaba solo con que el gobierno habilitara la escuela y pagara el local y el sueldo del maestro. La posibilidad de que la escuela funcionara y el maestro se quedara a trabajar dependía de que hubiera alumnos. En el año 1943 asiste el 63% de los niños (entre 6 y 13 años) en 1980 ya asistía el 92%. Pero el cambio no fue solo cuantitativo. La experiencia escolar y el valor social de la escolarización también se había modificado. A medida que pasan los años tiene diferente sentido para la familia, que sus hijos acceden o terminen “la primaria.”

Si bien por ley era obligatorio asistir a clases, resultaba difícil para los hijos de las familias acceder a la escuela y aún más permanecer allí. Muchos iban a clases algunos años y algunos meses o días del año. Algunos entraban al aula al comenzar las clases o cuando se anunciaba la llegada de la inspectora. Había quienes permanecían solo hasta aprender a firmar y hacer algunas cuentas, otros llegaban a leer y los menos pasaban a los grados más avanzados. (Aunque los

que llegaban a tercer grado era como “si fuera el 7° de ahora”). Unos cuantos podían finalizar su escolaridad en los tiempos previstos por el sistema, a otros les demandaban mucho más tiempo y aún así no lograban el “certificado” y se quedaban con “esa deuda”.

Las modificaciones del contexto, las dificultades para seguir reproduciéndose como campesinos y la implementación de estrategias migratorias implicaron la redefinición de las estrategias educativas y un nuevo lugar asignado a la escolarización como mecanismo de habilitación para el trabajo y la vida social. De este modo progresivamente la asistencia de los hijos a la escuela se va a transformar hasta que en la actualidad se convierta en una exigencia de la reproducción, en una necesidad casi “naturalizada” y en un problema que la familia tiene que resolver.

NOTAS

¹ Tesis de Doctorado en Antropología (UBA): “Educación y Estrategias de Reproducción Social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino”. Proyecto “Los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos en Córdoba”, dirigido por la Dra. M. T. Sirvent.

² El concepto de “Nivel de Riesgo Educativo” hace referencia “a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones socio-políticas y económicas”. Desde el punto de vista cuantitativo, el NRE se mide según el nivel de educación formal alcanzado por la población de 15 años y más que asistió a la escuela pero ya no asiste más. Refiere en términos operacionales a la población joven y adulta que ya no asisten a la escuela, cuyo máximo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto (Sirvent, M.; Llosa, S. 1998).

³ Véase los trabajos de Rockwell (1984); Ruth Mercado (1989) (1997); Aguilar (1997); Neufeld (1992); Avila (1999).

⁴ Se trata de una zona serrana o llana, con clima árido a semiárido, con escaso nivel de precipitaciones, cuya vegetación es de monte con pastizales naturales degradados por la tala irracional y el excesivo pastoreo. En general entre el 3 y el 7% de la superficie es potencialmente cultivable y allí se establecen las

chacras. El MAGRyRR (Ministerio de Agricultura, Ganadería y Recursos Renovables de la Provincia de Córdoba) considera que la unidad económica de la zona se encuentra por arriba de las 800 has.

⁵ Reflejaran este proceso cambios en la concentración de la propiedad de la tierra, la cantidad de personal ocupado en las mismas y la acentuación de tendencias emigratorias. Se dio simultáneamente: a) una duplicación de los predios menores a las 5 has, una reducción de los lotes de 25 y 100 ha y el aumento de grandes explotaciones de más de 1000 ha y sobre todo de aquellas que tenían entre 2500 y 5000 has.; b) una disminución del personal ocupado en las explotaciones agropecuarias del Departamento Tulumba; c) una gradual disminución de la proporción de asalariados en el total de la fuerza de trabajo (entre 1937 y 1969 esta proporción disminuyó del 16,7% al 11,4%) d) Un aumento en la proporción de trabajadores de la familia (del 83% en 1937 a 88% en 1969), que sin embargo también desciende producto de las migraciones (de 4625 a 4295). (Fuente: Censos Nacionales Agropecuarios de 1960 y 1969).

⁶ Tulumba, al igual que los restantes departamentos del Norte provincial, sufre un proceso de pérdida poblacional que continúa hasta nuestros días. En este sentido el censo de 1947 marca un momento de inflexión. Hasta entonces se registró un incremento, con índices medios anuales que oscilaron entre el 17,9 y el 11,9 por mil, pero a partir de mediados de este siglo y hasta el último relevamiento censal, se produce un descenso paulatino del caudal poblacional: se reduce la población de 15.578 habitantes en 1960 a 11.255 habitantes en 1991. Las tasas medias anuales de crecimiento intercensal (por mil) fueron negativas aunque se han reducido notablemente en el último período: entre 1970/80 fue de -19,7 y entre 1980/91 de -1. También ha disminuido el flujo emigratorio, reduciéndose del -3,13 al -0,93. (Fuentes: Censos Nacionales de Población y Vivienda Años 1947, 1960, 1970, 1980 y 1991).

⁷ En la Ley Orgánica de Educación Primaria de Córdoba N 1426 de 1896 y el Reglamento General para escuelas fiscales de 1897 se establecieron tres categorías de escuelas: graduadas superiores (que cubrían el ciclo primario completo) elementales, de 4 grados y rurales: los tres primeros grados. En 1908, bajo el gobierno de Ortiz de Herrera se promulgó la ley 2023, modificatoria de la ley 1426 de Educación Común. El “deber escolar” se redujo a 6 años y se establecieron nuevas denominaciones a las categorías de las escuelas fiscales; serán llamadas en adelante escuelas de 1º, 2 y 3º. La ubicación de las escuelas era determinada anualmente por el Consejo de Educación y para su categoría se tenía en cuenta “la densidad de población y su importancia social en la comunidad”.

⁸ Una memoria del Ministerio de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública de la Provincia del año 1919 (p. 80) da cuenta de esta decisión de “entregar a la nación el contralor de los departamentos más alejados del N y O donde no es posible hacer llegar con plenitud la obra educadora de las escuelas fiscales por falta de recursos económicos”.

⁹ Nota adjunta al Acta de inspección del año 1932. Visita a la Escuela Olegario Correa de Villa Tulumba. Se menciona la existencia de una escuela Lainez en El Arroyo (a 4 km.) y que “perjudica enormemente” a esta última. Hay otros actas de inspección de los años 1932, 1934, con contenidos similares: solicitudes de que se supriman las escuelas Lainez. En todas se menciona el “perjuicio” que ocasionan.

¹⁰ Fuente: Enseñanza primaria 1900-1962. DGE Pcia. de Córdoba.

¹¹ El Ministerio de Educación de la Nación por Expediente 7119-I-1949 con fecha 12-5-49 aprobó la extensión de la enseñanza hasta 6° en las escuelas de la Ley 4874. A partir de 1954 la Ley 4401 implantó el ciclo completo de enseñanza en todas las escuelas primarias situadas en zonas rurales).

¹² Recién a fines de los 80 se abren unos pocos dispensarios en los parajes más poblados, por ejemplo, en La Toma, y se nombran enfermeros que recorren la zona, aunque este servicio se interrumpe con la política de ajuste y el recorte presupuestario en salud implementado por el gobernador mestre desde 1995.

¹³ Nota presentada a la Inspección Regional, por padres de alumnos de la Escuela Base de Batería de la localidad de Los Pozos, que luego de varios años de tramitaciones finalmente es cerrada. Las discusiones y gestiones se suceden entre 1978 y 1983. En ese año, luego de convocar a los padres de los tres únicos alumnos de la Escuela una reunión, se les comunica que la directora ha obtenido su jubilación y que debido al cierre del establecimiento existe la posibilidad de que los niños concurren a la escuela n. 68 de la localidad de la Esperanza, distante 18 km.

BIBLIOGRAFÍA

ANO 17

AGUILAR, C. El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. In: ROCKWELL, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1997.

ABR./JUN.

APPENDINI, K.; MARTINEZ, M.; SALLES, V.; RENDON T. *El campesinado en México*. Perspectivas de análisis. México: El Colegio de México, 1983.

2002

AVILA, O. *Fronteras invisibles*. La relación escuela-comunidad en el marco de las transformaciones sociales. Estudio en un caso del interior cordobés. CEA-UNC, 1999. Tesis de Maestría en Investigación Educativa.

BALAZOTE A.; RADOVICH, J. Trabajo asalariado y trabajo doméstico en la unidad de explotación campesina. In: *Cuadernos de Antropología Social*, n.6. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1992.

BOURDIEU, P. *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 1988b.

BOURDIEU, P. *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Ed. Anagrama, 1997.

CRAGNOLINO E. La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa. In: *Cuadernos de Antropología Social*. ICA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.

EZPELETA, J. *Escuelas y maestros*. Condiciones del trabajo docente en la Argentina. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina, 1991.

MERCADO, R. Una reflexión crítica sobre la noción escuela-comunidad. In: ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar del trabajo docente*. México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1989.

_____. Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. In: ROCKWELL, E. (Coord.). *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1997.

MURMIS, M. Tipología de pequeños productores campesinos en América Latina. In: PEON, C. *Sociología rural latinoamericana*. Hacendados y campesinos. Buenos Aires: CEAL, 1992.

NEUFELD, M. R. Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas. In: *Cuadernos de Antropología*, n. 4. Universidad de Lujan, 1991.

NEUFELD, M. R. Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales. In: *Etnía*, n. 36/37, Olavarría, 1992.

ROCKWELL, E. Acercamiento a la realidad escolar. In: *De huellas, bardas y veredas*, México, 1984.

ROCKWELL, E. *Hacer la escuela, transformaciones de la cultura escolar*. Tlaxcala 1910-1940. México: CIEA, IPN, 1996. Tesis para obtener el grado de doctor con especialidad en investigación educativa.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. *La escuela, lugar de trabajo docente*. Descripciones y debates. México: DIE/CINVESTAV/IPN, 1986.

SANCHEZ E.; SUAUI, A. *Legislación educacional de Córdoba*. Córdoba: Ed. Tapas, 1987.

SCHEJTMAN, A. Tipología de pequeños productores campesinos en América. In: PEON, C. (Comp.). *Sociología rural latinoamericana*. Hacendados y campesinos. Buenos Aires: CEAL, 1992.

SIRVENT, M. T.; LLOSAS. Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, n.12, Agosto de 1998. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A., 1988.

VERA DE FLACHS, M. C.; RIQUELME DE LOBOS, N. *La educación primaria en Córdoba. 1930-1970. Crecimiento y contradicciones. Cuadernos de Historia 7*, Junta Provincial de Historia de Córdoba. Córdoba, 1987.