

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN FAMILIAS DEL NORTE CORDOBÉS

(EDUCATIVE STRATEGIES IN FAMILIES OF THE NORTH OF CORDOBA)

Elisa CRAGNOLINO *

RESUMEN

El artículo recupera resultados de una investigación antropológica que, a partir del análisis de casos de familias de origen campesino, residentes en el norte cordobés, se propone explicar y comprender sus estrategias educativas como parte de los mecanismos de reproducción cotidiana y social. Identificamos un conjunto de estrategias educativas (formales y no formales) comunes a las familias estudiadas y algunas prácticas diferenciales.

La indagación reconstruye prácticas y representaciones familiares sobre educación, pero además trata de explicar cuáles son y cómo se producen las vinculaciones entre la estructuración de esas opciones y decisiones familiares con los procesos sociales globales. Las transformaciones del espacio social rural tulumbaro, el proceso de descampesinización y la progresiva urbanización del pueblo se convierten en un marco de análisis fundamental para comprender el modo en que la educación es incluida o no dentro de los mecanismos de sobrevivencia cotidiana y en las estrategias que las familias construyen para mantener o mejorar su posición social en el sistema de relaciones de clase.

Palabras Claves: estrategias educativas, familias campesinas, trayectorias.

ABSTRACT

The article recovers results of an anthropological research that considering cases of peasant families residents in the north of Córdoba, sets out to explain and to understand its educative strategies as a part of the mechanisms of daily and social reproduction. We identified a set of educative strategies (formal and nonformal) common to the set of the studied families and some different practices. The research reconstructs familiar practices and representations on education, but in addition it tries to explain the relations between the structuring of those options and decisions with the global social processes. The transformations of the social rural space in Tulumbaro, the process of lost of its peasant condition and the progressive urbanization of the town, is the frame of analysis to understand the way in which the education is included or not within the mechanisms of daily survival and the strategies that the

* Centro de Investigaciones - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - Pab. Agustín Tosco - 1º Piso - Ciudad Universitaria - CP 5000 - Córdoba - Argentina
Correo Electrónico: elisag@ffyh.unc.edu.ar / elisacragnolino@ciudad.com.ar

families construct to hold or to improve their social position in the system of class relations.

Key Words: educational strategies, peasant families, trajectories.

INTRODUCCION

A través de este artículo presentamos resultados de una investigación antropológica que, a partir del análisis de casos de familias de origen campesino, residentes en el norte cordobés, se propone explicar y comprender sus estrategias educativas (formales y no formales) como parte de los mecanismos de reproducción cotidiana y social.

Nos preguntamos ¿Cuál es el lugar que ocupa la educación en la sobrevivencia de familias que residen en una de las zonas más pobres de la provincia de Córdoba?. ¿En qué medida, cómo, porqué y para qué la educación es incluida por las mismas como un mecanismo dirigido a asegurar su sostenimiento y reproducción?

Nos interesan las prácticas concretas y cotidianas que estos grupos movilizan alrededor de la educación y la manera en que estas se relacionan con otros mecanismos de reproducción social, en especial el trabajo y la migración. Nos preocupan las representaciones construidas en relación con su vida y futuro, su visión de las instituciones educativas, de los maestros, los capacitadores, y de ellos mismos como alumnos o padres de los estudiantes.

Nos proponemos detenernos en estas cuestiones sin descuidar que desde la antropología nuestro desafío es “descotidianizar lo obvio” (Lins Ribeiro, 1989), “desnaturalizar” aquello que es un producto social y explicar “socialmente las prácticas sociales”. En consecuencia nuestra indagación se dirige, no simplemente a reconstruir prácticas y representaciones familiares sobre educación, sino tratar de explicar cuáles son y cómo se producen las vinculaciones entre la estructuración de esas opciones y decisiones familiares en materia educativa en la cotidianeidad con los procesos sociales globales.

La investigación empírica fue realizada en el departamento Tulumba. Se trata de una zona semiárida, con un medioambiente local deteriorado y escasa diversificación económica. Su población básicamente rural y campesina dedicada a la producción de bienes agropecuarios para el mercado interno (fundamentalmente ganado) y proveedora de mano de obra estacional para el agro pampeano, a partir de la década del 50 engrosó los contingentes de migrantes que se establecieron en las ciudades.

La situación de precariedad económica y social en la que se encontraban las familias campesinas se agravó en los últimos veinte años. El proceso de “descomposición” y “descampesinización” (Murmis, 1992) observado en el departamento fue acompañado por: 1) el avance de grandes explotaciones capitalista que desmontan campos, incorporan tecnología y capital y establecen estancias dedicadas a la cría de ganado; 2) el crecimiento de pequeños poblados situados sobre la ruta nacional N° 9 que comunica Córdoba con el norte del país.

Las restricciones observadas a partir de los 80 en las oportunidades de empleo existentes en centros urbanos como Córdoba y Buenos Aires, el deterioro de una política social que, durante la vigencia del Estado de Bienestar, facilitó el establecimiento de los pobladores tulumbanos en las grandes ciudades, incidieron en la reducción de los flujos migratorios hacia fuera del departamento. Y aunque aún son numerosos los integrantes de familias campesinas que abandonan los parajes rurales, muchos de ellos ahora se establecen en los pueblos del departamento. El más importante es San José de la Dormida. Allí residen las familias que fueron objeto de nuestra indagación.

En la zona y el pueblo se están produciendo en las últimas décadas procesos de cambios interesantes de analizar. La Dormida duplicó su población entre 1980 y 1991 (de 1000 a 2000 habitantes) y según el último registro censal, en el 2001 residían allí 3000 personas. Es hoy el centro poblacional, económico y político más importante del Departamento Tulumba, desplazando a Villa Tulumba, que históricamente había ocupado ese lugar y continúa siendo hoy la cabecera administrativa.

Este proceso de urbanización ha implicado transformaciones que afectan de modo particular a las familias de la comunidad e intervienen en la definición y puesta en práctica de estrategias familiares, entre ellas las educativas.

En este trabajo presentaremos, en primer lugar el enfoque teórico y metodológico utilizada en la investigación y, en segundo lugar, resultados de la misma, deteniéndonos especialmente en la identificación y análisis de las estrategias educativas (formales y no formales) comunes al conjunto de las familias estudiadas y en algunas de las prácticas diferenciales.

EL ENFOQUE TEÓRICO

La manera clásica de entender la reproducción en relación con 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. Sin embargo en este trabajo hemos tomado distancia de estos enfoques que han enfatizado esta idea, privilegiado el planteo de relaciones abstractas y formales y no han provisto elementos explicativos acerca de como 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 esta 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 constricciones estructurales.

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 bourdieana, (Bourdieu, 1988 a y b) 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. Son las condiciones objetivas pero también las simbólicas y es la trayectoria de posiciones y disposiciones la que permite comprender el lugar que ocupa la educación dentro de las prácticas de sobrevivencia y reproducción cotidiana y generacional.

Los principios de definición y redefinición de estrategias tendrían entonces que ver con condiciones objetivas y simbólicas, que a su vez se refieren a condiciones externas e internas de la unidad.

Las **condiciones objetivas externas** remiten a la estructura social y económica, en especial la situación y dinámica de los mercados de trabajo y consumo y las políticas estatales y de organismos e instituciones que implementan sus acciones en la zona de residencia de las familias. (Considerando no solo su existencia, sino la accesibilidad real de los destinatarios).

Las **condiciones objetivas internas** se refieren a los distintos momentos del ciclo doméstico en el que se encuentra la familia y que implican diferentes posiciones y relaciones entre sus miembros y diferencias en los recursos materiales (entre ellos la fuerza de trabajo disponible) y sociales y en las necesidades y objetivos que el grupo se plantea.

Las **condiciones simbólicas externas** aluden al sistema de representaciones predominantes a nivel social y al conjunto de valores y marcos ideológicos propios de la clase o sector de clase a la que la familia pertenece. Incluye el discurso social de género, con todo lo que este implica: derechos y obligaciones del hombre y la mujer, división sexual del trabajo, relaciones de autoridad y en relación a la familia una «ética de la paternidad y la maternidad».

Las **condiciones simbólicas internas** se refieren a pautas de comportamiento y modelos, sistemas de representaciones que guían la organización doméstica, la distribución de tareas. Dentro de ellas destacamos las singulares construcciones o retraducciones que la familia hace del discurso de género.

La consideración de la educación como estrategia de reproducción social, implica, a nuestro entender, importantes ventajas teóricas y metodológicas:

- 1) Permite romper con la dicotomía objetivismo/subjetivismo. Implica una actitud metodológica que lleva a sustituir la relación ingenua entre el individuo y la sociedad, por la relación construida entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, lo social hecho cosas, plasmado en condiciones objetivas y las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo.
- 2) Hace posible identificar no solo las condiciones objetivas sino también las simbólicas como horizonte de opciones, posibilidades pero también limitaciones, en el desarrollo e implementación de prácticas.
- 3) Desarrolla una metodología de investigación que es capaz de dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la vida cotidiana. Ubica el grupo doméstico en el contexto y sociedad global y permite tener en cuenta las fuerzas intervinientes y las relaciones de poder.
- 4) Supone un análisis dinámico y no estático de la realidad, ya que si bien se analizan las estrategias actuales estas son vistas como producto de la historia, no solo individual o particular de la familia, sino social, como resultado de la trayectoria de la clase o sector de clase a la que ese grupo pertenece.
- 5) Permite apreciar a la sociedad funcionando en la medida en que se propone entender como se estructura la toma de decisiones de los grupos familiares en la cotidianeidad.
- 6) Hace posible comprender a la familia, no como un todo indiferenciado que funciona armoniosamente, sino como una unidad donde pueden identificarse fuentes de solidaridades y conflictos.

Las familias seleccionadas para el análisis residen en el norte cordobés, en San José de la Dormida, y son todas de origen campesino. Las transformaciones del espacio social rural tulumbaro, el proceso de descampesinización y la progresiva urbanización del pueblo se convirtieron en un 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 a identificar la trayectoria de esas familias. 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.

Esta propuesta de comprender las estrategias educativas de las Unidades Domésticas Tulumbaras implicó entonces el siguiente recorrido: esbozamos cómo se estructura en la zona de estudio el espacio social e incluimos ahí referencias a

la estructura económica, social y política, y luego más específicamente hicimos referencia al campo educativo, sus transformaciones y relaciones con los otros campos. Nos detuvimos en el análisis de las posiciones de nuestros informantes en estos espacios y reconstruimos las trayectorias singulares, es decir las posiciones sucesivamente ocupadas por las unidades domésticas en los estados sucesivos de los campos. Analizamos cómo orientan sus movimientos y acciones en materia educacional, cómo definen sus estrategias, sin que necesariamente tengan conciencia de ello, en ese “espacio de posibilidades” constituido históricamente. Pero como la toma de posición está mediada por las disposiciones adquiridas a lo largo de una historia personal y de clase también intentamos recuperar cómo se fueron conformando esos hábitos. Tratamos de ver como se produce el encuentro, en el contexto particular de Tulumba, de las posibilidades ofertadas por el campo educativo (presente y pasado) con estas disposiciones socialmente diferenciadas.

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, que continúen los estudios secundarios o se inscriban en un curso de capacitación en un oficio.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE LAS FAMILIAS DORMIDEÑAS

Veamos ahora cuales son las **estrategias educativas comunes** al conjunto de las familias dormideñas estudiadas:

1) La existencia de prácticas destinadas a garantizar la permanencia de los niños en la escuela primaria, fundadas en el reconocimiento de la importancia de la escolarización como un elemento que habilitaría a sus miembros para la búsqueda del trabajo y la vida social.

En las unidades analizadas la educación es asimilada fundamentalmente a la escolaridad y ésta es considerada como mecanismo de legitimación, integración y habilitación social. Aparece ligada al trabajo, y a través de él a la posibilidad de mejoramiento de las condiciones de existencia. Las estrategias educativas actuarían como intermediarias o preparatorias para el trabajo y la vida social y como condición para una migración más exitosa.

La noción de futuro se asocia directamente al trabajo y la educación en el nivel primario tiene un sentido instrumental. El paso por la escuela facilitaría, además, el desenvolvimiento y lo interactivo con y en el espacio urbano o en el ámbito dormideño. Permite el acceso a códigos y formas de comportarse y a destrezas que deberían ayudarlos a un desempeño social más exitoso.

Junto a esta visión hay ciertas condiciones que facilitan la permanencia de los niños en la escuela: la definición social de la infancia ligada a la escolaridad,

sumada a la oferta educativa y los servicios asistenciales que se brindan (fundamentalmente comida diaria), pero también la falta de posibilidades de inserción laboral que tendrían los niños en San José de la Dormida y finalmente la existencia de un cierto "control social" que las dimensiones del pueblo facilitan.

En la actualidad, la asistencia a la escuela primaria se convierte en una actividad «natural» de los niños de estas familias y, en este sentido, no se presentaría como una opción sino claramente como un problema a resolver. Es una necesidad naturalizada y exigencia de la reproducción.

El envío de los hijos a la escuela primaria, parecería no alterar el resto de las estrategias familiares. Si bien hay urgencias por la supervivencia y el aprendizaje tendría una utilidad diferida, nuestros entrevistados no cuestionan la importancia y necesidad de que sus hijos se escolaricen y obtengan una certificación. Por el contrario buena parte de las obligaciones paternas se definen en esta responsabilidad por procurar que los chicos asistan y finalicen el nivel. Tienen que preservarlos del trabajo (el doméstico o extradoméstico) o al menos hacer que este no interfiera con las tareas escolares, conseguirles materiales de estudio y si es posible y necesario buscar apoyo de "maestros particulares".

2) El ingreso al nivel medio se presenta como una estrategia que redobla la apuesta familiar en materia educativa pero supone "sacrificios" que esperan rentabilizar a mediano plazo.

El paso por este nivel tiene también un claro sentido instrumental en el reposicionamiento social. Refuerza la búsqueda de habilitaciones sociales y laborales para los hijos. Se orienta a la obtención de una formación 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 y más recientemente como consecuencia de la urbanización del pueblo.

La familia ve en la escuela secundaria un lugar donde los jóvenes pueden ocupar un tiempo "útil", pero por eso mismo implica adquirir, en lo posible, "conocimientos útiles" como para que valga la pena el esfuerzo. Porque es claramente "un tiempo robado al trabajo" y que tiene un costo mucho mayor que el de la primaria. De ahí la aspiración de que los varones concurren a escuelas de oficios, ("técnicas") que en el imaginario de nuestros entrevistados, representa la posibilidad de una inserción laboral más inmediata, segura y rentable. Las muchachas, por su parte pueden, a través del paso por el nivel, seguir formándose para acceder luego a una carrera "ideal" para la mujer, el magisterio; o en el peor de los casos estar mejor preparadas para enfrentar la migración, la búsqueda de trabajo o esperar el matrimonio.

Para estas familias el nivel medio sigue siendo un lugar "para pocos" y en buena medida es un espacio ajeno, donde la falta de capital cultural familiar se expresa en distancia social. Pese a este reconocimiento de la falta de conocimientos que permitan acompañar a sus hijos, se muestran críticos con la especialización y el tipo de formación que brinda la escuela del pueblo.

3) El interés de que los hijos, concurren a la única escuela secundaria del pueblo, aunque la orientación agrotécnica, aparezca desvalorizada para la familia.

Mencionábamos que para las familias estudiadas el mejor camino para el ascenso educacional y ocupacional es la enseñanza "técnica". Pese a que la escuela

del pueblo ofrecía una especialización también “técnica” como es la formación de Perito en Granja, nuestros entrevistados manifestaban disconformidad con la orientación.

Los enunciados que afirman que “sin estudios no se va a ningún lado” alternan con los que cuestionan la rentabilidad de los estudios que los hijos realizan en la escuela agrotécnica. En esta evaluación ponen en juego dos cuestiones:

a. El significado del trabajo agrícola. Luego de su experiencia de descampesinización, las tareas rurales están estrechamente asociadas a la pobreza y ellos aspiran que sus hijos “sean más”. Envían a los chicos a la escuela para que “sean otra cosa”, “para que tengan una vida mejor” y por eso no están de acuerdo con que “los obliguen”, como parte de las actividades curriculares, a realizar “labores de campo”; tarea por la que además no reciben ninguna retribución. “Si yo quiero que trabaje lo pongo a trabajar para mí y no para la escuela” dirá Raúl.

b. Las opciones de cambio y movilidad social la encuentran en los empleos no rurales; en oficios, en tareas administrativas o en el caso de las mujeres en la docencia. Tienen en este sentido referentes exitosos entre los familiares y amigos que se establecieron en la ciudad y como marco inmediato las transformaciones ocurridas en su pueblo.

Hay cuestiones que no pasan desapercibidas para las familias: Los cambios que se sucedieron en las últimas décadas en el contexto regional, el crecimiento y urbanización de La Dormida y la construcción de un imaginario acerca del “destino manifiesto” de un pueblo “llamado a ser la principal población del norte cordobés” suponen nuevas expectativas laborales y consecuentemente nuevas demandas en educación.

Se observa entonces aquí un quiebre entre las demandas de las familias y la oferta brindada por la única institución de nivel medio de la localidad. Deciden sostener a los hijos en esa escuela, porque no tienen oportunidades objetivas de, como hacen otras familias del pueblo, enviarlos a estudiar a otra localidad donde se brinde una educación más acorde con sus expectativas. Pero se trata de una presencia desvalorizada que no se expresa en proyectos concretos de utilización de los recursos educativos que la escuela puede ofrecer a sus alumnos.

A pesar de los cuestionamientos que realizan al IPEA, la institución escolar en su conjunto es “legítima” para estos padres. Las “fallas” de la escuela están en la modalidad (agrotécnica y no especialización en oficios) pero sigue ofreciendo un bien sumamente valorado: un título. Un pasaporte a una “vida mejor”; “una alegría” que redimirá a toda la familia .

Prevalece entonces una valoración de la escuela secundaria a la que acceden sus hijos en el pueblo, por su acreditación, es decir por la posible utilidad del título de nivel medio en el mercado, y no por el aprendizaje que los estudiantes pudieran realizar.

Las familias comparten una idea de promoción social basada en la convicción acerca de la rentabilidad de los títulos escolares y no registran el proceso de devaluación de los mismos. La inversión en los estudios secundarios resulta costosa y para emprenderla es necesaria la seguridad de que será rentable. Esta confianza funciona y permite asumir “los sacrificios” pero debilita los proyectos.

4) La inversión educativa de la familia va a estar centrada principalmente en la “mano de obra ociosa” de la unidad: los niños, las mujeres jóvenes y o en aquellos que “tendrían mejores oportunidad de aprovecharla”.

Las familias identifican claramente a los niños como los responsables de las actividades escolares y en esta etapa etarea no hay diferencias de género; pero una vez superado el nivel primario la asignan con preferencia a las mujeres.

En esta definición se unen por un lado la visualización de quienes son aquellos que en la unidad tienen menos posibilidades objetivas de insertarse en el mercado de trabajo dormideño y que en consecuencia van a “ocuparse” en la educación y por otro una evaluación de los recursos disponibles que lleva a privilegiar solo a alguno de los integrantes. Este privilegio va unido a consideraciones acerca de las mayores “ventajas” o las “mejores condiciones” que tendrían algunos miembros frente a otros para aprovechar las oportunidades educativas y rentabilizarlas luego a través de un ascenso ocupacional.

Los niños frente a los adultos, las mujeres frente a los hombres tienen “capacidades naturales” que los inclinan al estudio y que facilitan la carrera educacional. A los adultos “ya se les pasó la hora”, ya no es tiempo para dedicar “a los libros”, tienen sus capacidades intelectuales disminuidas a causa del transcurso del tiempo y fundamentalmente deben aplicar todos sus esfuerzos a la sobrevivencia. Los hijos varones, aunque sean “inteligentes” tienen mayores oportunidades objetivas para el trabajo en el pueblo y en la zona y entonces “son más para el trabajo”, mientras sus hermanas, dotadas de capacidades como “la paciencia”, la “docilidad”, están inclinadas “naturalmente” a aceptar los requerimientos y obligaciones que supone el paso por una escuela de nivel medio.

No estamos diciendo que la familia niegue que “sea bueno estudiar”, “que todos estudien”, o que no aspirarían a que sus hijos varones concurran a una escuela donde aprendan oficios y se capaciten para “el trabajo moderno”, sino que ante los límites estrechos que definen las coerciones económicas y la falta de recursos, se tiende a transformar la imposibilidad objetiva de acceder o permanecer en el sistema educativo formal y las diferencias sociales de género, en diferencias de naturaleza. De este modo los “varones son así, les gusta trabajar, mientras a las chicas les gusta más estudiar”. La naturalización de lo social, opera transmutando y ocultando las «verdaderas» razones de la mayor exclusión educativa de los varones y la «ventaja» con la que contarían las mujeres en este ámbito. Lo mismo sucede con respecto a los adultos: “los grandes, los viejos ya no aprenden” y frente a esta irreductibilidad del paso del tiempo no hay nada que hacer. Sus experiencias fracasadas de aprendizaje en los centros de alfabetización no hacen más que confirmar lo que “todos saben: la escuela y el estudio son para los chicos” y esto funciona como profecía que se autocumple.

5) A pesar del reconocimiento de la importancia de la educación formal la familia procura que sus hijos participen en mecanismos educativos informales que faciliten una más rápida entrada al mundo del trabajo.

En el contexto de las estrategias educativas las familias reconocen la importancia de la escolarización en el nivel primario como elemento fundamental para la búsqueda del trabajo y la vida social de los hijos. Sin embargo esto no

significa que desconozcan el carácter general de los conocimientos brindados en la actualidad por esta institución y la necesidad de “completar” esos aprendizajes con “conocimientos prácticos” que los habiliten, no solo formalmente, para el mundo del trabajo. Decíamos también que la oferta de nivel medio que ofrecía una especialización como “perito” en actividades rurales no satisfacía las expectativas de nuestros entrevistados. En las unidades estudiadas se recurre entonces a otras instancias y mecanismos formativos.

Si no pueden acceder a “la técnica”, 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 y que se corresponde con el rol asignado y la necesidad de garantizar un ingreso. Resultan entonces significativos los esfuerzos orientados a asegurar la participación, una vez superada la infancia, en mecanismos o sistemas pedagógicos que preservan y transfieren este tipo de conocimientos. Si bien estos mecanismos no han sido el objeto de nuestra indagación, no podemos dejar de mencionar la importancia que les asignan para la sobrevivencia cotidiana.

Se trata de aprendizajes vinculados a la acción, que permiten resolver problemas prácticos, son visualizados como más inmediatos, adecuados y útiles para la reproducción del trabajo, que aquellos que resultan de la concurrencia a la escuela.

Los ámbitos de creación y transmisión de estos conocimientos que en los casos observados hemos detectado son: la unidad doméstica y predial; los grupos de parientes, redes familiares en situación de trabajo productivo; en un equipo de trabajo especializado y durante la migración, cadena de migrantes que operan como cadenas de capacitación en oficios.

En cuanto a la importancia que asume la participación en estas estrategias de educación informal, se observa también una diferencia de género. Los varones serían los principales responsables, según la distribución de responsabilidades asignadas por las familias, de realizar este tipo de aprendizajes.

Estando las obligaciones principales del hombre en el mundo del trabajo y siendo impostergable por lo tanto su incorporación al mismo, su participación en estrategias educativas debe realizarse de tal modo que produzca beneficios en forma lo más inmediata posible. De ahí su intervención en estos aprendizajes prácticos y su presencia en menor medida en cursos más sistemáticos de formación.

La mujer, en cambio, participa en mayor medida en la educación formal y también (en tanto exista oferta y una vez resueltas sus principales obligaciones que se encuentran en el ámbito doméstico) en la educación no formal. Salvo en los aprendizajes relacionados con los quehaceres domésticos, que se producen a través de la incorporación temprana de las niñas a las tareas de la casa, no hemos observado las «cadenas de oficios», que encontramos entre los varones. La única excepción estaría dada por los aprendizajes como telera que la madre de Carolina ha transmitido a su hija.

6) Frente a los mecanismos de transmisión de conocimientos ligados fundamentalmente a saberes prácticos y oficios (mecanismos de educación informal),

que están presentes en todas las unidades y que han tenido una relevancia significativa en términos de sobrevivencia, la participación en actividades no formales es mucho más limitada.

A diferencia de lo que hipotetizábamos, la inclusión de nuestros entrevistados en “cursos de capacitación laboral” y “experiencias de formación profesional” no tiene un lugar significativo como preparación para el trabajo y la migración. Estas prácticas han tenido alguna importancia, de todos modos limitada, solo en el caso de miembros migrantes que han participado de experiencias fuera de la Dormida.

Esta situación se explica si consideramos que la presencia de este tipo de ofertas formativas en la zona es reciente. Solo a finales de mediados de los 80 comienzan a implementarse actividades a partir de la intervención de la municipalidad, una organización no gubernamental y luego el IPEA. Hasta entonces la única “institución educativa” era la escuela. Esta será, aunque luego existan objetivamente otras opciones, el modelo educativo visualizado como posible y legítimo y estará reservado a los niños y jóvenes.

Nuestros informantes no han tenido otro referente que les permita incorporar a su sistema de hábitos y representaciones las alternativas formativas no escolares. Aunque sean propuestas como diferentes a las actividades escolares aparecen imbuidas de las características y exigencias propias de este modelo, por lo que los adultos mayores autolimitan su participación.

Estas autolimitaciones son de tres tipos: la de su condición de “adulto”, “persona mayor”, que tendrían sus capacidades intelectuales limitadas y disminuidas por el paso del tiempo; a lo que se suma su condición de “gente de campo” y la “pobreza”.

Ante condiciones materiales que los colocan constantemente al límite de la subsistencia se tiende, como explicábamos, a transformar la imposibilidad socio económica de sostenerse en estas actividades formativas y las diferencias sociales existente respecto a las mismas, en producto del destino, de la naturaleza y la falta de méritos.

La “poca inteligencia” al internalizarse como signo o marca de la propia posición social y por lo mismo de las distancias sociales a mantener y respetar entre las posiciones objetivas, se convierte en principio a partir de los cuales se acepta una situación de “pobreza educativa” que se les presenta como evidente e irremediable. No estamos diciendo que la familia se autoexcluye de la estrategia educativa sino que lo hacen los miembros mayores, privilegiando como mencionábamos las actividades de los menores, de aquellos que tendrían mejores oportunidades de aprovechar el esfuerzo familiar.

Junto a estas limitaciones de edad y posición de clase los miembros de las unidades analizadas también se excluyen de experiencias de capacitación en virtud de las consideraciones relativas a género.

La distribución de tareas que supone que los hombres son los responsables de aportar ingresos para la supervivencia del grupo doméstico restringe la participación masculina en actividades formativas. En condiciones de precariedad económica los adultos mayores de las familias no tienen tiempo ni energía para “cursos”, que además consideran no redundarán en mayores posibilidades laborales.

En los ámbitos de trabajo a los que pueden acceder (trabajos en el campo y “changas” en el pueblo) es el desempeño en la tarea lo que garantiza el dominio de las habilidades necesarias derivadas de cierta rutinización y no la realización de cursos de capacitación. Solo en el caso de uno de nuestros informantes, Rubén, se plantea la inclusión en un curso de capacitación como refuerzo de perfeccionamiento pero fundamentalmente con una intención credencialista que aspira a hacer más “vendibles” y redituables sus conocimientos previos de electricidad.

En cuanto a las mujeres, señalábamos que las consideraciones relativas a género la «habilitan» para la participación educativa en mayor medida que a los varones y que esto aparecía con claridad en el caso de los jóvenes. Las adultas pueden incorporarse a actividades de capacitación no formal en la medida en que tengan resueltas sus responsabilidades hogareñas.

En efecto, así como las definiciones de género “autorizan” y hacen “legítima” la participación femenina en ciertas estrategias educativas, al mismo tiempo limitan o restringen su involucramiento a ciertos espacios educativos y a determinados momentos de su vida adulta.

Las «restricciones» domiciliarias y horarias que le impone la constitución de una familia de procreación, mantienen a las mujeres apartadas o condicionan fuertemente los emprendimientos educativos hasta el momento en que los hijos han crecido. “La familia”, (fundamentalmente su compañero) acepta esta incorporación, solo en la medida en que la mujer pueda compatibilizar la tarea doméstica a través de arreglos que siempre involucran a otras mujeres y distribuir tiempos y labores. Pero a menudo esta actividad educativa se transforma en una carga que es difícil de sostener ya que se suma a las actividades reproductivas y en algunos casos al trabajo extradoméstico.

Las demandas de educación no formal que éstas realizan y en las que se involucran se orientan hacia los ámbitos considerados femeninos, que permiten una capacitación instrumental en actividades que refuerzan su rol doméstico y materno (costura, tejido, cocina y repostería, peluquería). Esta formación se convierte también en un recurso que les permitiría desarrollar una actividad laboral relativamente independiente y en el hogar, facilitando de este modo la articulación del rol doméstico y productivo.

El análisis de la experiencia de un curso de corte y confección fue revelador en este sentido. Las mujeres sostuvieron la capacitación en la medida en que no se complicaba la rutina doméstica y en tanto consideraban las ventajas que ofrecía este lugar de adquisición de conocimientos instrumentales y de sociabilidad exclusivamente femenino.

En un momento del desarrollo de la experiencia, sin embargo el espacio formativo “se desvirtúa” para transformarse en un emprendimiento productivo. Es entonces cuando la mayoría de nuestras informantes lo abandonan. No es que las mujeres se nieguen a participar de una alternativa que implicaría posibilidades de ingresos, sino que las formas asociativas propuestas por la entidad patrocinante (la ONG) tenían riesgos de endeudamiento y no garantizaban beneficios concretos y a corto plazo. Pero además suponía la salida de las mujeres de la rutina y el espacio

hogareño y se alejaba de las maneras “tradicionales” (por lo tanto “posibles” y viables) para que una mujer se incorpore al mundo del trabajo.

Estas son las estrategias comunes al conjunto de las familias. Advertimos, sin embargo que, en los límites que implican las condiciones objetivas generales y la residencia en el pueblo, se imponen luego las condiciones particulares de existencia en cada unidad y las trayectorias familiares laborales, migratorias y culturales , determinando algunas prácticas diferentes.

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 y también lo hacen los aprendizajes sociales alcanzados por los padres y otros familiares en sus experiencias laborales y migratorias.

Las trayectorias más prolongadas en educación y la movilización de mayores recursos alrededor de esta estrategia se observan en aquellas unidades que tendrían mayores seguridades económicas brindados por empleos estables o donde existe mano de obra (fundamentalmente masculina) generando ingresos. Este es el caso por ejemplo de la unidad de Pini, donde observamos prácticas diferenciales: inversiones en aprendizajes extraescolares, envío del hijo varón a realizar estudios secundarios (de modalidad técnica) fuera de La Dormida, proyectos para que la hija se incorpore a una escuela privada de nivel medio, también fuera del pueblo. La familia diversifica estrategias, suma recursos y apuesta a que la continuidad educativa se prolongue hasta llegar incluso a la universidad.

Si bien existe un marco objetivo que bajo la forma de empleo estable e ingresos monetarios regulares habilita la implementación de inversiones más importantes en el campo educativo, en dos de los casos, las prácticas de sostenimiento escolar aparecen también con cierta significación en familias que, debido a sus condiciones materiales de existencia, se ubican dentro del grupo observado en las posiciones más desfavorables del espacio social.

Dada la falta de oportunidades objetivas de invertir en otro campo social y la relativa accesibilidad a la escuela secundaria de La Dormida, el paso por esta instancia se convierte para las familias de Carolina y Ceci en el único mecanismo de acumulación de recursos, que son simbólicos y están objetivados a través de un título. Constituye una apuesta fundamental en la estrategia de reproducción social familias que no poseen otra especie de capital que pueda acumularse.

En la unidad de Mónica, no hay regularidad en la disposición de ingresos ni tampoco existe tan marcadamente como en los dos casos anteriores esta percepción de la “educación como último recurso”. Sin embargo hay otras condiciones que habilitaron para la muchacha inversiones en el campo educativo, no solo como ámbito formativo sino como lugar de trabajo. Las experiencias migratorias de los integrantes de la familia, sus “éxitos” laborales y el crecimiento del capital económico y cultural de los tíos establecidos en la ciudad, se convierten en referentes “exitosos” en materia educativa y le muestran otros mundos posibles.

La posibilidad que construye de incorporarse al campo educativo como docente, tanto en escuelas como en el ámbito de su hogar como “profesora particular”

a través de la venta de servicios de apoyo escolar y capacitación en repostería, está ligada a un capital del que también disponían otras de nuestras entrevistas (Ceci y Carolina): el título de “Experta en Hogar Rural” otorgado por el IPEA. Sin embargo, Mónica moviliza otros recursos que su familia ha acumulado: aprendizajes sociales realizados durante sus experiencias migratorias que refuerzan la valoración de las estrategias educativas. Mencionemos en este sentido la alfabetización del abuelo Juan cuando descubre la importancia del manejo de la lecto-escritura para facilitar su trabajo de cabritero, la incorporación tardía del tío Ramón a la escuela primaria, su inserción posterior en escuelas para adultos de nivel medio y la realización de diferentes actividades de formación profesional que le permitieron alcanzar en la ciudad un puesto importante dentro de un ámbito universitario. Son estos recorridos singulares de la familia los que le permiten plantear alternativas diferentes a sus compañeras y realizar movimientos específicos, convirtiendo su inserción en el campo educativo como docente en un hecho no solo pensable sino posible. Es la trayectoria la que otorga valores sociales distintos a capitales educativos semejantes.

Estos diferentes recorridos son el resultado de condiciones objetivas y simbólicas combinándose de manera particular. Y recuperamos aquí a la idea de trama 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 y frente a estrategias que suponen aprovechamiento diferencial de la oferta educativa aparentemente uniforme.

REFLEXIONES FINALES

Hemos presentado en estas páginas algunas líneas de un análisis que hizo posible objetivar disposiciones y prácticas educativas en un grupo de familias.

La reconstrucción que realizamos a lo largo del trabajo señaló 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 o al pueblo).

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, nos dieron pistas para comprender el valor que las familias le asignaban a las estrategias educativas y las relaciones que establecían con las instituciones. En este sentido, la desvalorización de la oferta brindada por el IPEA del pueblo, aún cuando la familia reconocía la importancia de un “título” en el nivel medio, solo puede comprenderse en el marco de estos procesos.

Se observa en este caso, desde el polo de la demanda de las familias, una fractura entre sus intereses y expectativas, la manera en que visualizan el futuro de sus hijos, y lo que la escuela les ofrece. Esto debilita y dificulta el sostenimiento de las prácticas e inversiones educativas e intensifica las distancias con la institución escolar.

Desde el polo de la oferta se advierte la presencia de una institución con fuerte inserción comunitaria, que se sostiene en buena medida gracias al sobretraje de los docentes y el apoyo de vecinos y padres de los alumnos, pero que no parece tener en cuenta ni seguir las transformaciones sociales del entorno inmediato. O que cuando intenta realizar cambios queda atrapada en la lógica burocrática y técnica que le imponen los diseñadores de políticas y proyectos educativos que desconocen las particularidades locales y regionales y plantean diseños homogéneos para zonas tan dispares de la provincia como la pampa gringa y el norte cordobés. Nos interesa aquí finalmente destacar que aunque referida a un sitio específico, el norte cordobés, nuestra investigación sobre la educación como estrategia de reproducción social aspira a realizar aportes no solo en términos de comprensión de esa realidad particular, sino contribuyendo a esclarecer la lógica de producción y reproducción de las prácticas educativas de grupos familiares.

Nos propusimos, en este sentido, superar los análisis deterministas de la relación entre las condiciones sociales y escolares y considerar "la capacidad de acción de los actores sociales" a través de investigaciones acerca de las prácticas y estrategias cotidianas y sus significados para las familias.

Reafirmamos la noción de que las familias no son sujetos pasivos sometidos sin más a las coersiones estructurales e ideológicas y que reproducen a partir de sus prácticas educativas las condiciones de su dominación. Recuperamos entonces su capacidad de acción, las originales combinaciones que realizan y la manera en que resignifican la oferta educativa a partir de sus trayectorias (de posiciones y disposiciones) no solo en el campo cultural sino en el económico y el social.

Nuestra investigación intentó precisamente mostrar como en el marco limitante que le imponen las condiciones objetivas (presentes y pasadas), y que constituyen un espacio de "lo posible" y de "posibilidades", las familias ponen en juego una serie de prácticas, despliegan estrategias que les permiten sobrevivir y reproducirse.

Pero las familias no pueden ser consideradas en forma abstracta, disociadas de sus condiciones históricas y socioculturales. La atención a las situaciones y procesos concretos en los que se inscriben permite comprender como funcionan los mecanismos de reproducción de las condiciones de existencia y que papel juega en esto la educación. Y se hace necesario entonces la mirada sobre la particularidad, sobre el contexto local y regional.

BIBLIOGRAFÍA

BOURDIEU, P (1988a) Cosas dichas. Buenos Aires. Gedisa.

BOURDIEU, P (1988b) La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid, Taurus.

CRAGNOLINO, E (2001) Educación y Estrategias de Reproducción Social en familias de origen campesino del norte de Córdoba. Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (Área Antropología) UBA.

LINS RIBEIRO, G. (1989) Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva Antropológica. Cuadernos de Antropología Social, ICA-FFyL. UBA. V2, N°2: 65-70.

NEUFELD MR et al (1996) Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana, Propuesta Educativa 14, Año 7: 21-34. Buenos Aires. FLACSO.

MURMIS, M (1992) Tipología de pequeños productores campesinos en América Latina. En: Peón, Sociología rural latinoamericana. Hacendados y campesinos 79-117. Buenos Aires. CEAL.

NOGUEIRA, ROMANELLI y ZAGO (2000) Família escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

OLIVEIRA, O et al. (1989) Grupos domésticos y reproducción cotidiana. México. El Colegio de México-Porrúa.

ROCKWELL, E (1984) De huellas, bardas y veredas. México. DIE.

ROCKWELL, E (1985) Cómo observar la reproducción, Ponencia presentada en el Congreso La práctica sociológica, Instituto Politécnico Nacional. UNAM. México, D.F., Mimeo.

ROCKWELL, E (1996) Hacer la escuela, Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940. Tesis para obtener el Grado de Doctor con especialidad en Investigación Educativa, CIEA, IPN. México. Mimeo.