

La dimensión histórica en una investigación de antropología educativa

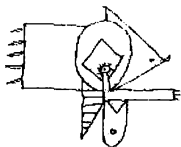
Autor:
Cragolino, Elisa

Revista:
Cuadernos de Antropología Social

2000, N° 12, pp. 73-95



Artículo



La dimensión histórica en una investigación de Antropología Educativa

Elisa Cragolino *

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos reflexionar acerca de la importancia que la dimensión histórica asume en un proyecto de Investigación que se refiere a la problemática de la Educación como Estrategia de Reproducción Social en familias de origen campesino.

El enfoque Bourdieuano desde el cual construimos nuestro proyecto y el acercamiento a etnografías educativas como las de Elsie Rockwell, en México, y las de María Rosa Neufeld, en Argentina, nos ayudan en este intento de "historización del presente etnográfico"

Las notas que siguen nos han permitido poner en el papel fundamentos, explicitar decisiones teóricas y metodológicas y volver a enfrentar las dificultades y desconciertos que supone analizar un presente contradictorio, complejo y que siempre incorpora historia.

SUMMARY

In this work we intend to think about the importance of the historical dimension in investigation projects on education as a strategy for social reproduction in rural families.

The bourdieuan approach on wich we built our proyect and the closeness to educative ethnographies such as those of Elsie Rockwell in Mexico and María Rosa Neufeld in Argentina will help us in this attempt on "the historización of ethnography at present time"

The following notes have allowed us to lay foundations, to explain decisions both theoretical and methodological, and to face the problems and confusion of analyzing the present time, a conflicting and complex one, in wich history is always involved.

* Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA

INTRODUCCIÓN

En este trabajo¹ reflexionaremos acerca de la importancia de la dimensión histórica en un proyecto de Investigación en curso. Este se refiere a la problemática de la educación como estrategia de reproducción social en familias de origen campesino. En dicho proyecto, nos proponemos explicar y comprender las formas que asumen las estrategias educativas para estas unidades domésticas; analizamos su incidencia en el mantenimiento cotidiano y las articulaciones con otros mecanismos de reproducción social, en especial el trabajo y la migración. Para ello consideramos casos de familias que, originarias de las zonas rurales del departamento Tulumba, (norte de Córdoba) residen actualmente en un pueblo o se han radicado en la ciudad capital de la provincia.

A partir de nuestro trabajo teórico y empírico proponemos que las prácticas y representaciones acerca de la educación, observadas en estas unidades domésticas, forman parte de un conjunto de respuestas (las estrategias de reproducción social) que no son individuales sino sociales, dependen de la ubicación de la familia en una clase, en un contexto y coyuntura determinada, se han constituido históricamente y por lo tanto deben ser vistas en proceso.

A continuación nos referiremos a la manera en que trabajamos la dimensión histórica en la investigación. Mencionaremos los referentes teóricos de esta propuesta y las estrategias metodológicas utilizadas. Apelando a algunos ejemplos intentaremos mostrar la complejidad de este abordaje y los desafíos que supone reconstruir y analizar el proceso a través del cual se fueron configurando las prácticas y representaciones acerca de la educación de las familias Tulumbanas.

Las estrategias educativas en el pueblo de las “historias dormidas”

En el departamento Tulumba, a la vera de la ruta nacional N° 9, que comunica Córdoba con el norte del país, se encuentra San José de la Dormida. Allí residen las familias objeto de nuestro análisis. Se trata de una pequeña localidad que pertenece a una de las zonas más deprimidas de la provincia² y donde la actividad económica predominante, la agropecuaria (fundamentalmente ganadera), se encuentra desde hace varias décadas en una situación de crisis y reestructuración. Mientras se acentúa el deterioro

de la economía campesina se producen cambios importantes en la concentración de la propiedad de la tierra, con la aparición de grandes explotaciones capitalistas que avanzan desde el este de la ruta 9.

La Dormida no ha permanecido al margen de estas transformaciones y en parte se ha visto beneficiada por ellas. A pesar de que el flujo migratorio no se ha detenido, en los últimos años se observa en esta localidad un incremento poblacional significativo. Entre 1980 y 1991 la población creció de 1156 a 1911 habitantes y en la actualidad tiene aproximadamente 3000 pobladores. Beneficiada por su posición estratégica sobre la ruta, ha desplazado a Villa Tulumba (cabecera departamental) y hoy es el centro poblacional, económico y político más importante del departamento. Precisamente, los integrantes de las unidades domésticas que constituyen el objeto de nuestra indagación empírica pertenecen a la primera o segunda generación de migrantes y provienen de comunidades y parajes rurales del departamento y de zonas vecinas.

Con relación a estas familias nos preguntamos cuál es el lugar que ocupa la educación en su sobrevivencia?. ¿En que medida, cómo, porqué y para qué la educación es incluida por las familias como un mecanismo dirigido a asegurar su sostenimiento y reproducción?

Conocer las condiciones sociales de producción de las prácticas de las familias dormideñas, de las disposiciones duraderas que les dan sustento, suponía reconstruir 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 recuperar la trayectoria de esas familias, que eran todas de origen campesino. Fuimos asumiendo, por lo tanto, una perspectiva decididamente **historicista** que intentaba captar las posiciones ocupadas por estas unidades domésticas, en un espacio en sí mismo en movimiento, y en un contexto particular, el de Tulumba.

El rastreo de la historia del contexto y de las familias nos ayudaron a comprender las estrategias educativas actuales: el reconocimiento de la importancia de la educación primaria como un elemento que habilitaría socialmente a sus miembros para la búsqueda del trabajo y la vida social; la inversión educativa centrada principalmente en la “mano de obra ociosa” de la unidad, las mujeres jóvenes y los niños o en aquellos que “tendrían mejores oportunidad de aprovecharla”, en virtud de sus “capacidades natu-

rales”; el envío de los hijos a la escuela primaria, sin importar su sexo, pero la “preferencia”, en cambio, por la participación de las mujeres en los estudios secundarios y terciarios; la desvalorización de la oferta educativa brindada por la única escuela de nivel medio, cuya orientación era agrotécnica; la importancia concedida a los mecanismos educativos informales existentes en diferentes ámbitos (Unidad Doméstica y predial; grupos de parientes, redes fliares en situación de trabajo productivo y cadena migrantes que operan como cadenas de capacitación en oficios); el hecho de que las experiencias educativas no formales, no hayan tenido ni tengan una importancia significativa dentro de los mecanismos de preparación para el trabajo o la migración.

Para poder explicar cómo y porque las familias recurrían a estas estrategias educativas, cuales eran las prácticas y representaciones construidas alrededor de estas estrategias, no era suficiente conocer cómo vivían actualmente las familias. Debíamos reconstruir la historia de la familia campesina, pero analizándola no como casos individuales sino como parte de una historia social regional. Esta indagación nos daría pistas para comprender como a partir de las transformaciones observadas en el contexto (en la estructura agraria regional, en el mercado de trabajo y consumo, en la oferta escolar) se habían ido configurando estos mecanismos de reproducción.

Vimos además que tras la homogeneidad aparente de las estrategias en los distintos casos analizados era posible observar diferencias. La reconstrucción de las trayectorias hizo posible objetivar disposiciones y prácticas diversas; señaló diferencias en el modo en que se constituyeron esquemas de percepción y acción con respecto a la educación, y en los matices que adquirieron según las variaciones en las condiciones objetivas que enmarcaron las prácticas posibles de los miembros de las flias (cambios de residencia, ingreso precoz al mercado laboral, migración a la ciudad, venta del lote predial y transformación del jefe de familia en un asalariado rural, etc.).

La revisión de las historias mostró por ejemplo la incidencia de la experiencia migratoria a la ciudad y los “contactos” con otras personas en tanto referentes exitosos o fracasados que autorizaron o limitaron las “innovaciones” y “apuestas educativas” dentro de los grupos.

La mirada hacia las historias de vida fue un intento de recuperar claves que posibilitaran hacer inteligibles las posiciones de los agentes en el presente y también comprender las formas en que socializaban a sus hijos, resultantes del balance de las oportunidades que otorgaba el contexto y las potencialidades que observaban o estaban dispuestos a potenciar en sus hijos.

Por ejemplo, la evaluación crítica que se observa en las familia con respecto a única la escuela secundaria del pueblo, que como dijimos preparaba a los egresados para desempeñarse como “peritos en granja” y el deseo de que la oferta educativa se diversifique hacia “carreras más modernas, con más salidas”, solo puede entenderse en el contexto de la urbanización creciente de La Dormida y el proceso de descampesinización de los padres y abuelos de los alumnos.

Los referentes teóricos en el planteo de las Estrategias de Reproducción Social y la dimensión histórica:

1. La educación como estrategia:

Al utilizar el término “estrategia” seguimos la propuesta de Pierre Bourdieu (1988) y el sentido de “lógica práctica” que le asigna este autor; lo que implica considerarla no como resultado de la obediencia a reglas o producto de la libre iniciativa del actor y del cálculo consciente y racional sino resultado de posiciones y disposiciones construidas en el tiempo y productos de la historia. Este análisis supone identificar el “interés” propio como principio a partir del cual el agente social estructura su acción, que se convierte así en un medio (estrategia) a través del cual buscar mantener o mejorar su posición. Interés que se definen en relación a una posición social, las “condiciones objetivas» constituidas por dos dimensiones: una externa, (el campo) y lo incorporado por el individuo como resultado del proceso de socialización (los habitus).

Y en este planteo aparece claramente que la práctica social es un producto de la historia. No supone la existencia del interés transhistórico y universal de la teoría utilitarista.³ Por el contrario el interés es un arbitrario histórico y como tal solo puede ser conocido a través de análisis empí-

ricos. Es el resultado de un conjunto de disposiciones adquiridas a lo largo de la biografía del sujeto, que se actualizan al momento de la acción y un campo que también es histórico y donde es posible identificar posiciones y relaciones que también se configuran en el tiempo. A su vez la relación entre ambos, campo y habitus, es “naturalmente histórica”, relación construida entre dos modos de existencia de lo social: “la historia objetivada en las cosas en forma de instituciones y la historia encarnada en los cuerpos en forma de disposiciones duraderas, los habitus”. (Bourdieu, 1990:70)

Desde esta perspectiva, y tal como señalábamos en el punto anterior, las prácticas educativas de las familias analizadas y las percepciones acerca de las mismas no se deducen únicamente de las condiciones objetivas presentes, pero tampoco se explican solamente por las condiciones objetivas pasadas, sino por la puesta en relación entre ambas.

2. La educación como estrategia de reproducción social:

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., 1988b: 122).

Estas estrategias dependen en primer lugar del “estado del sistema de los instrumentos de reproducción” que varían según los distintos tiempos históricos y espacios contextuales. En el caso de Tulumba supone considerar por ejemplo la estructura agraria, la concentración de la propiedad de la tierra, las transformaciones en el mercado de trabajo local (que si bien siguen ligadas a las actividades agropecuarias se orientan cada vez más al sector comercios y servicios); la inexistencia de sistemas de seguridad social que atiendan las necesidades de las familias campesinas, etc. Con respecto a 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. En Tulumba la mayoría de las escuelas primarias son “rurales” (multigrado); existen jardines de infantes sólo en los conglomerados urbanos y hasta la década del 70 no había esta-

blecimientos de nivel medio. Recién en la década del 80 el Estado se hace presente a través de una oferta de educación básica para adultos, pero ésta es discontinua y a mediados de la década del 90 se limitaba a un centro de nivel primario. Prácticamente no ha habido ofertas de capacitación laboral y las que existían tenían poco que ver con las necesidades económicas y sociales de la zona (por ejemplo eran de corte y confección, cocina o tarjetería española para las mujeres). La existencia de servicios asistenciales que se brindan desde los establecimientos escolares (alimentarios, de salud, de vestimenta) ayudan también a explicar una mayor presencia y una permanencia más prolongada de los niños tulumbanos en las escuelas.

En segundo lugar las estrategias dependen del 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 dispone. La existencia de empleo estable, de un predio lo bastante amplio y con producción suficiente como para dar trabajo y atender a las necesidades de todo el grupo familiar, o la presencia de parientes en el pueblo que faciliten el alojamiento de los hijos a la hora de comenzar los estudios secundarios pueden, por ejemplo, explicar la decisión de que los hijos continúen en la escuela una vez finalizado los estudios primarios. Algo similar ocurre con el capital de información que puede derivar de una experiencia migratoria o la ayuda en forma de "beca de estudio" que recibe un padre de familia que es un "puntero" político.

Finalmente las estrategias también se vinculan con **el sistema de disposiciones, los hábitos incorporados a lo largo del proceso de socialización en una clase**: Por ejemplo las representaciones acerca de las "capacidades" e "incapacidades" de la "gente del campo" frente al estudio; las costumbres que, más allá de las normas jurídicas de la herencia que conceden idénticos derechos a todos los hijos, reservan el patrimonio familiar para solo uno de ellos, mientras "libera" al resto para la migración, y en el caso de las mujeres para el estudio; las construcciones acerca del género que conceden ventajas "naturales" a las jóvenes para dedicarse a la escuela, mientras asigna a los varones la capacitación en oficios; la representación que refiere a la escuela como ámbito educativo a los que los adultos ya no tienen acceso.

Pero las estrategias se definen no sólo a partir del volumen y la estructura de los capitales en el momento considerado y de las posibilidades que éstos les aseguran sino también de acuerdo a la evolución en el tiempo de los mismo, 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. De ahí la importancia de introducir la dimensión histórica en el análisis.

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.
- Que nuestro trabajo se dirige entonces no simplemente a reconstruir biografías individuales sino a recuperar trayectorias. Y no se trata solo de una cuestión terminológica sino que tiene implicancias teóricas metodológicas. A diferencia de la biografía, la trayectoria describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un agente en los estados sucesivos del campo, dando por supuesto que solo en la estructura de un campo, es decir relacionalmente se definen el sentido de esas posiciones sucesivas y las consiguientes tomas de posiciones (Bourdieu, 1997)

Es por esto que, en nuestro caso, al trabajar con familias de origen rural hemos reconstruido, a través de diferentes recursos metodológicos y fuentes en primer lugar, y en una mirada global, el proceso que siguieron los grupos campesinos del departamento Tulumba, del que son descendientes nuestros informantes. Pudimos ver así como esas unidades domésticas que desde comienzos de siglos aseguraban su reproducción directa a través de diferentes actividades prediales (cultivo del maíz, horticultura,

cría de ganado, granja, recolección de frutos) fueron perdiendo su capacidad de reproducción autónoma, conforme avanzaba el siglo y se producía la penetración en la zona del mercado de tierras, de producción, de trabajo y consumo. Mientras se acentúa el deterioro de la economía campesina se producen en la zona, por un lado, cambios importantes en la concentración de la propiedad de la tierra y el ganado y por otro el crecimiento de un poblado como San José de la Dormida, que en la última década rápidamente se urbaniza y recibe como centro intermedio o lugar de establecimiento definitivo a estas familias campesinas.

En segundo lugar centramos la atención en las familias seleccionadas, e indagamos la trayectoria de posiciones y disposiciones de estos sujetos en particular y las estrategias de reproducción implementadas en los diferentes períodos históricos. Recorrimos así la historia predial, familiar y migratoria de grupos domésticos que apelaron primero a la diversificación de actividades en el lote y la intensificación del uso de la fuerza de trabajo dentro y fuera del mismo, luego a la migración temporaria de algunos de sus miembros a “la cosecha” o a los centros urbanos y finalmente a la asalarización permanente en el medio rural (los jefes de familia se transforman en peones o puesteros de establecimientos de tipo capitalista) o la descampesinización y el traslado al pueblo o la ciudad. Pudimos así reconocer la “trayectoria modal” de la clase (en nuestro caso campesinos) para luego reconstruir la trayectoria individual de estos grupos domésticos, trayectoria que se define siempre dentro de la primera, en tanto “tiene como límites el sistema de posibilidades e imposibilidades objetivas que definen el porvenir objetivo de la clase”. (Bourdieu, 1988)

La historia en el “campo educativo”

En los casos que nos ocupan, familias que viven en condiciones de subsistencia y por lo tanto sujeta a fuertes restricciones en términos de trabajo, ingreso, consumo, el campo económico se presenta como el campo crítico y principio fundamental de estructuración de estrategias. Sin embargo, aunque las estrategias laborales y de generación de ingresos juegan un rol dominante «en última instancia», las estrategias educativas tienen una «autonomía relativa» y sus prácticas y representaciones deben analizarse en el sistema específico en las que están insertos. Por eso debíamos

historizar el campo educativo, reconstruyendo por ejemplo como se hizo presente y se fue modificando en la zona la oferta escolar y ubicar a las familias campesinas en el mismo. Paralelamente teníamos que historizar las relaciones de ese campo específico con el campo económico y político.

En esta tarea de reconstrucción de la historia del campo educativo, nos han resultado interesantes los aportes teóricos y metodológicos de Elsie Rockwell y María Rosa Neufeld. Estas antropólogas se reconocen "historicistas", fundamentan esta perspectiva y dan cuenta en sus análisis empíricos de la importancia de la historia para comprender las instituciones educativas y las prácticas de los actores vinculadas a ellas, ya sea los docentes, los alumnos o los miembros de la "comunidad", la familia.

Los trabajos de Rockwell parten de la tradición comprensivista de la antropología buscando "documentar lo no documentado". Su mirada intenta captar procesos más que conductas y entenderlas desde la estructura de significación de los sujetos y considerando las determinaciones del contexto particular y la historia.

En una serie significativa de trabajos (individuales de Rockwell y los realizados junto a Justa Ezpeleta) plantean un acercamiento a la realidad escolar a través de un proceso de historización que implica ver "la escuela desde abajo", recuperando la institución "singular" y buscando "las determinaciones sociales múltiples" que la atraviesan. Porque cada institución es "... historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente". (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 200).

En estas etnografías escolares la atención está puesta, en consecuencia, en "captar la heterogeneidad característica de la vida cotidiana que deviene de la coexistencia de prácticas sociales particulares con contenidos históricos diversos." Y al establecer ese carácter histórico, es posible comprender que "el contenido social del conjunto de actividades cotidianas no es arbitrario, no responde a una elección individual de cada sujeto frente a una gama infinita de posibilidades... Las actividades cotidianas reflejan y anticipan la historia social" (Ezpeleta y Rockwell, 1983a: 200).

Precisamente, con relación a esta cuestión tan central en los planteos de Rockwell, no podemos dejar de señalar, siguiendo a Batallán y Neufeld

(1988:III), una dificultad. Se trata de un problema de índole teórico epistemológico que tiene que ver con la propuesta de “construcción social de la escuela como versión particular y local del movimiento histórico. No queda claro de que modo y a través de que relaciones se establece esta relación”. Los conceptos de “vida cotidiana” y “sujeto particular” parecen, en este sentido, insuficientes.

Sin embargo, en un trabajo reciente (“Hacer la escuela, Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940”) puede observarse, quizás por la influencia que Rockwell misma reconoce haber recibido de la nueva historia social, una mayor preocupación por “ubicar estructuras”, superar el nivel de “la escolita”, y evitar “su reificación como una cosa en sí, en lugar de verla como un conjunto de complicadas relaciones sociales”. Y en este esfuerzo, un concepto como el de “configuración” de Norbert Elias le ayuda a “no perder los sujetos, pero a la vez vincularlos a las estructuras”.⁴

Otra referencia importante para nuestro trabajo, señalábamos, son las investigaciones de María Rosa Neufeld (1988, 1991, 1992, 1994a y b), quien en sus análisis de los establecimientos escolares del Delta y del conurbano bonaerense, da cuenta de cómo las escuelas acumulan una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana. La reconstrucción de la historia es la que le permite percibir “las profundas transformaciones que se han producido en las escuelas, a pesar del trasfondo de su aparente inmovilidad” (1994a: 9). En el marco de los cambios en el “Estado Educador” argentino y la forma particular en la que se produce la crisis en el campo educativo (derivada de las políticas de ajuste neoliberal), analiza, junto a su equipo, las relaciones entre docentes y población, las funciones sociales atribuidas a las escuelas destinadas a los sectores populares, el sentido de las demandas de participación, las condiciones de trabajo docente. (Neufeld, 1994ayb),

En todos esos análisis, dice Neufeld, el presente aparece como “historia en acto” “Cada situación registrada en las etnografías parece demandar su historización, a fin de reconocer como han llegado a construirse determinados sentidos e interpretaciones...” (Ibid.: 11)

Al igual que Rockwell no cierra la problemática educativa en las fronteras de lo escolar sino que las vincula con el análisis de las estructuras sociales locales y las estructuras de poder y esto lo hace en una mirada

procesual. Da cuenta de la existencia de movimientos no lineales de aceptación, resistencia y negociación protagonizado por los docentes y las familias. La memoria histórica sobre la constitución y funcionamiento de las escuelas muestra de este modo los indicios de procesos conflictivos y la diversidad de intereses presentes en las comunidades.⁵

Estas etnografías nos brindan también un aporte significativo cuando intentamos articular la historia local de Tulumba, la historia del sistema educativo y la historia nacional. El problema de las continuidades y discontinuidades entre estos diferentes niveles se complejiza en tanto no optamos por una visión mecanicista de la historia y una teoría del "reflejo". Se intenta, por el contrario, captar las especificidades de los procesos educativos y las relaciones locales dentro de las dinámicas socio políticas y económicas más amplias. El desafío es precisamente acercarnos hacia una contextualización múltiple en el que podamos observar los sucesos locales no como una versión atenuada, parcial de la realidad macrosocial sino como una versión diferente.

Quizás a través de un ejemplo podamos dar cuenta de como intentamos esta vinculación:

En la década del 80 comienza a implementarse en la escuela secundaria de San José de la Dormida un proyecto pedagógico que plantea modificaciones sustanciales en la estructura y dinámica de funcionamiento de esta institución (el único establecimiento de nivel medio del departamento). Se trata del Proyecto EMETA, que con un financiamiento internacional (del BID) tiene como objetivo manifiesto la "modernización agrícola a partir de "inversiones educativas" en las escuelas agrotécnicas. A partir del mismo se equipó a la escuela con maquinarias, se construyeron instalaciones, los docentes fueron capacitados y se implementaron proyectos didácticos productivos. Entre los replanteos se incluía además una "nueva manera de vinculación del IPEA con las escuelas primarias del departamento y con las familias de los alumnos a través de experiencias educativas no formales.

Los limitados alcances de las transformaciones que intentaron introducirse y las significaciones diferentes que les atribuyen los distintos actores implicados (Políticos, funcionarios y técnicos del Proyecto, directivos y docentes de la escuela, alumnos y padres) solo pueden comprenderse si se consideran:

-
- Las modificaciones en la política educativa en relación con las escuelas agrotécnicas, que siguen las propuestas y los requerimientos del Banco Mundial. El tipo de proyecto que intenta imponerse tiene como fondo el paradigma de la “educación como recurso o capital humano”; la postulación de que la inversión en educación garantiza crecimiento económico y la renovación tecnológica el aumento de la productividad requerido para la integración de esta zona marginal al mercado agrícola. Suponía una estrategia para el desarrollo regional a partir del fortalecimiento de las competencias tecnológicas de los alumnos y sus familias. Sin embargo el diseño no tiene en cuenta las características agroecológicas y sociales de la región y se convierte en un ejemplo claro de las distancias existentes entre las formulaciones “oficiales” de proyectos destinados a “comunidades rurales” y las necesidades, intereses y posibilidades de sus destinatarios.
 - El avance de la política de ajuste estructural que bajo las consignas de descentralización y constitución de “escuela-empresa” esconde el retiro del Estado de su función de proveedora de recursos y la transferencia de esa responsabilidad a “los miembros de la comunidad educativa”. Se intenta “modernizar la escuela” y esto implica que debía «(...) ser conducida como una empresa, buscando los recursos que posibiliten la operatividad de las tareas». La nueva racionalidad, económica- empresaria, que intenta introducirse, con sus criterios de eficiencia y rentabilidad, entra en contradicción con las funciones pedagógicas. Los esfuerzos de directivos y docentes se orientan en buena medida a garantizar la reproducción de las actividades productivas, ya que éstas a su vez se convierten en condición del sostenimiento de su función pedagógica. Sin embargo esta reproducción es posible en la medida en que siga existiendo plustrabajo de los miembros de la institución.
 - Dentro de este mismo marco las condiciones cada vez más adversas que los docentes encuentran actualmente para el ejercicio de su práctica docente (Nos referimos no solo a condiciones salariales sino a la “culpabilización” de los docentes con relación al rendimiento educativo de los alumnos).

- La historia institucional de esta escuela secundaria y el tipo de vinculaciones que estableció con las familias desde su creación. Su origen en el año 1972 a partir de la iniciativa de vecinos y la ausencia del Estado en su dotación (ya que aporta luego del primer año de funcionamiento los salarios docentes, pero la infraestructura y los insumos básicos para el funcionamiento son generados por docentes y padres de los alumnos a través de una cooperativa escolar). Las discusiones iniciales acerca de cual era la mejor formación que podría brindar este establecimiento y la opinión de buena parte de los vecinos que más que una escuela agrotécnica, “lo que hacía falta era una escuela técnica que formara en oficios como tornero, electricista, en maquinarias, por que el “campo ya no da”.
- Las transformaciones en la estructura agraria de la región y los procesos a los que ya hemos aludido, el deterioro de la economía de los pequeños predios de donde provienen los alumnos, la descampesinización, la urbanización creciente del pueblo donde se asienta la escuela y las modificaciones en el mercado de trabajo.

De este modo nuestra propuesta supone comprender el presente de la escuela secundaria de la Dormida, la relación que las familias establecen con ella y de que manera se incorpora dentro de las estrategias de reproducción de estas unidades a partir de un análisis que ligue la historia de la política educativa, las transformaciones que sufre como institución la escuela de enseñanza media y la dinámica de las estructuras socio económicas locales. Pero a esto agregamos además el análisis de la trayectoria particular de los grupos domésticos, especialmente en el campo educativo, pero también en el económico y social.

¿De qué manera, con qué recursos “historizar el presente?”⁶

Con el objeto de comprender las estrategias educativas de las unidades domésticas de Tulumba, desde un presente que incorpora como dimensión fundamental a la historia, optamos por un “estudio en caso” (Geertz, 1995:33). Seleccionamos en una primera etapa diez grupos domésticos, de origen campesino, de San José de la Dormida y luego traba-

jamos con miembros de estos mismos grupos que residen en la actualidad en Córdoba. Centramos nuestro trabajo de observación y análisis fundamentalmente en estas unidades a través de historias de vida y observación participante. De este modo reconstruimos: 1) La Historia Predial por la que atravesó la unidad campesina de origen de nuestros principales informantes y su proceso de descampesinización; las transformaciones ocurridas, a medida que se modifican las condiciones estructurales en la región, tanto en términos de volumen y estructura de recursos como de organización del trabajo y estrategias de obtención de ingresos. 2) La Historia Residencial: teniendo en cuenta el lugar de residencia, la composición del grupo doméstico considerando los diferentes momentos del ciclo vital; la organización de la labor doméstica. 3) La Historia de trabajo: las diferentes ocupaciones de los miembros, sus características, el tipo de relación laboral, las entradas y salidas del mercado de trabajo formal y no formal. 4) La Historia Migratoria: los desplazamientos transitorios o definitivos de los miembros en forma individual y grupal, tanto a otras zonas rurales como al pueblo y la ciudad. 5) La Historia Educativa: la participación en educación formal y no formal. Continuidad y rendimiento. Institución a la que asiste y tipo de educación recibida, etc. A esta última le dedicamos una atención especial y es la que articula al resto de las historias que, en todos los casos, tienen una dimensión objetiva y una simbólica. Es la historia principal y los distintos caminos nos conducen a ella.

Pero estas historias de la unidad, con múltiples dimensiones, reconstruidas a partir de las biografías, sólo se convierten en trayectorias cuando las ponemos en relación con la historia del contexto y en especial la historia del campo educativo. Recién entonces podemos reconocer las posiciones sucesivamente ocupadas por estos sujetos y comprender sus estrategias.

Para reconstruir esta historia del contexto socio económico y educativo apelamos a información estadística: Censos poblacionales y agropecuarios nos permitieron reconstruir el desarrollo demográfico, la evolución de la estructura agraria, las actividades comerciales y de servicio y el mercado de trabajo del departamento. Por su parte estadísticas educativas nos permitieron realizar una reconstrucción de la evolución de la oferta escolar de la zona de estudio desde la década del 30, (momento en el que nuestros informantes de mayor edad se encontraba en situación de comen-

zar su escolarización) y conocer cual había la participación de la población tulumana en el sistema.

Advertimos por ejemplo que entre las décadas del 30 y el 50 se observa una presencia creciente de escuelas que dependen del Estado Nacional (las escuelas Lainez) , que se incrementa la profesionalización de la planta docente, que existen sólo dos escuelas de 1° categoría donde es posible cursar la escolaridad primaria completa (recién en 1954 se produce la extensión hasta el ciclo completo en las escuelas rurales) y que el 95% de población escolar se concentra en los tres primeros grados); que la asistencia de los alumnos es limitada y existe una mayor presencia de mujeres en últimos grados. Las estadísticas muestran también que recién durante el gobierno peronista se incrementa la construcción de edificios escolares, que las escuelas siguen funcionando en ranchos o edificios poco adecuados y que el 50% de los mismos habían sido cedidos en forma gratuita por los vecinos de los parajes.

A partir de este examen cuantitativo nos pareció importante también incorporar el análisis de documentos que dieran cuenta de la presencia y transformaciones del sistema desde el punto de vista oficial . Iniciamos así una búsqueda y recopilación en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primario del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Allí indagamos además datos concretos sobre los establecimientos a los que habían asistido nuestros informantes y noticias acerca de la participación de la familia en relación a la escuela.

Tratamos de aproximarnos a estos documentos buscando datos más allá de las categorizaciones que sobre las escuelas rurales construyó la burocracia, intentando tener presente desde donde observa el cotidiano de la escuela por ejemplo la inspectora regional que llega a un paraje rural y señala contrariada que no existe cooperadora ni comisión escolar. Lo atribuye a "la decidia (sic) docente que en lugar de buscar la ayuda del vecindario para que se constituyan en defensores y propagandista de la escuela parece haberse contagiado de los padres, en un medio donde la ignorancia dificulta la tarea escolar..." . (Informe de inspectora departamental del año 1937).

El análisis documental nos permite avanzar en la reconstrucción del campo educativo , reconociendo la presencia de distintos actores e institu-

ciones y las diferentes posiciones desde donde construye su versión de la realidad escolar local. Hay muchos ejemplos acerca esto. Sobre un mismo suceso encontramos las versiones de la inspectora, la directora y los padres. Un primer informe de inspección del año 1943 da cuenta de la ausencia de la mayoría de los alumnos matriculados en la escuela de Puesto Viejo (de cuarenta y siete solo encontró durante su visita a cuatro niños); llama la atención a la directora de la escuela sobre esta situación, la necesidad de que garantice una mayor asistencia y sugiere que recurra al apoyo de un cura que visita regularmente el paraje y que tiene ascendiente sobre las familias. El informe elaborado por la directora de la escuela justifica la escasa presencia de los alumnos y la realidad de un lugar donde “hasta los pequeños de todas las casas van a trabajar a las cosechas con el fin de ganar un sustento que por estas zonas y debido a la pobreza les es tan escaso” A esto se suma “la ignorancia de algunos padres que viven del monte” y “las enfermedades”. Menciona además la presencia de una escuela Lainez a pocos kilómetros y la superposición de servicios. Por su parte los padres reclaman por intermedio de la inspectora ante el Consejo de Educación por las ausencias reiteradas de esta maestra, cuestionan como trata a los niños y señalan que (la maestra) “... no valora el esfuerzo que significó la construcción del nuevo local realizado mediante sucripción popular y festivales ... y se niega a residir en el lugar”

Estas fuentes dan cuenta además del protagonismo de las familias en la demanda y gestión de educación en la zona, cuestión observada en diferentes lugares y destacada en numerosas investigaciones. Lejos de ser simples receptores de la educación y sujetos de la iniciativa del Estado, los vecinos tulumbanos fueron agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas. La memoria local registra esta historia de participación y nos fue además relatada oralmente por ex maestros y directores de las escuelas, ex alumnos de estos establecimientos y padres y vecinos de las comunidades. Las historias de vida, entrevistas a pobladores, docentes, y a integrantes de las Unidades Domésticas analizadas fueron, en consecuencia, otros recursos importantes para reconstruir la presencia de la escuela y las relaciones que las familias establecían con ella.

Pero también pudimos ver cómo guardan el pasado y dan cuenta de las transformaciones ocurridas en las últimas décadas, los edificios deteriorados o vacíos y las casas abandonadas de los parajes. Una escuela como la

de Alto de Flores cuyo edificio se inaugura en 1927, que se amplía en la década del 50 con la construcción de las habitaciones asignadas a la directora y su familia, que tenía 3 docentes y albergaba en la década del 40 y 50 aproximadamente a 100 alumnos, hoy es un establecimiento con personal único y asisten 7 alumnos. Este paisaje también es testigo del deterioro de la economía campesina de la zona y el éxodo de sus habitantes. Condensa la historia tanto como el relato de los antiguos pobladores y maestros de las escuelas.

Reflexiones Finales:

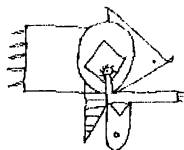
Desde el enfoque a partir del cual trabajamos en nuestra investigación, las formas, el lugar, la importancia que asumen las estrategias educativas, sus vinculaciones con el resto de los mecanismos de reproducción social, y el significado que la familia les asigna, sólo pueden recuperarse desde una perspectiva que tenga en cuenta la historia. Recuperamos la historia con la premisa de comprender el contenido social del conjunto de actividades cotidianas, que no son arbitrarias, ni azarosas. Proposición que a esta altura de los tiempos no es para nada novedosa y orienta los desarrollos teóricos y empíricos de buena parte de las ciencias sociales, pero que nos pareció importante fundamentar como intentamos hacerlo en este trabajo

Esta propuesta de comprender las estrategias educativas de las Unidades Domésticas Tulumbanas supone, en síntesis, el siguiente recorrido: esbozamos como se estructura en la zona de estudio el campo educativo, sus transformaciones y relaciones con otros campos sociales, en especial el económico y el político. Nos detenemos en el análisis de las posiciones de nuestros informantes en estos campos 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 habitus. 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 basta, por lo tanto, con identificar la oferta educativa sino que tenemos en cuenta cómo, a partir de la existencia de determinados capitales (objetivados, institucionalizados e incorporados), fue conformándose la decisión de enviar o no los hijos a la escuela, “invertir” en los estudios secundarios o inscribirse en un curso de capacitación en un oficio.

La propuesta supone en términos metodológicos un trabajo complejo que intenta la historización a partir de diferentes estrategias: búsqueda y análisis documental y en terreno a través de historias de vida, entrevistas en profundidad y observación del cotidiano. Apelamos a diferentes medios, tratamos de conocer que nos dicen y de donde hablan los distintos actores, para poder, crear condiciones de una “estereoscopia” por superposición de imágenes producidas a partir de diferentes puntos de vista y con ello multiplicar las informaciones y reforzar las posibilidades de comparación y de objetivación” (Combessie, 1996) .



NOTAS

¹ La versión original y completa de este trabajo fue presentada como trabajo final del Seminario de Postgrado «Problemáticas y Aproximaciones Teóricas en Antropología de la Educación», en la Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C., 1997.

² Según el Censo nacional de Población de 1991 el 37% de la población vive en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas; la densidad del departamento es de 1,1% de habitantes por Km. Se trata en su mayoría de población rural y que está sujeta a fuertes pérdidas por migraciones (se registra la disminución de la franja etaria de la PEA comprendida entre los 20 y 50 años)

³ Esta perspectiva de Bourdieu es claramente diferente a la del Individualismo Metodológico (veanse por ejemplo los trabajos de Raymond Boudon, 1983) y la Teoría de la Acción Racional (veanse los trabajos de Coleman, 1986, Becker, 1993) los que plantean un análisis que se sustenta en la libre iniciativa de un actor cuyas estrategias estarían sometidas esencialmente a las coersiones estructurales externas y solo consideran este sistema de relaciones en su posición sincrónica, sin tener en cuenta la historia del sistema y la historia incorporada en forma de hábitos: historia individual y colectiva a través de los cuales se constituyen las estructuras de preferencias.

⁴ Esta noción hace referencia a “una formación social donde los individuos están relacionados unos con otros por un modo específico de dependencias recíprocas y cuya reproducción supone un equilibrio móvil de tensiones”. Se asemeja, según Rockwell, al concepto de “formación” usado por R. Williams, al de “clase social” de E. P. Thompson y al de “solidaridades” usados por Levi en tanto en todas ellas “predomina el carácter contingente y construido de cualquier relación, asociación o agrupación, en oposición a categorías sociales que se consideran dadas o derivadas de estructuras o condiciones materiales preexistentes” (Rockwell, 1996:15.) A nosotros nos recuerda también la noción de “clase en el papel” de Bourdieu y su ruptura con la tendencia de cierta teoría marxista a privilegiar las sustancias (es decir los grupos reales que se pretende definir) en detrimento de las relaciones.

⁵ Véanse al respecto sus análisis sobre “las escuelas de islas” (Neufeld 1991, 1992).

⁶ Utilizamos aquí esta pregunta que se plantea M.R. Neufeld (1994a)

BIBLIOGRAFÍA:

- BATALLAN G. y NEUFELD M.R. (1988) "Problemas de la Antropología y la investigación educacional en América Latina", en *Cuadernos de Antropología Social*, Vol. 5, N°2, ICA, FFyL-UBA, Buenos Aires.
- BECKER, G (1993), «Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior», en *Journal of Political Economy*, Vol 101, N°3: 385 - 409.
- BOUDON R (1983), *La desigualdad de oportunidades*, Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P (1988), *La Distinción . Criterios y bases sociales del gusto*, Ed Taurus, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P (1990) *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México.
- BOURDIEU, P y WACQUANT L (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva* , Ed.Grijalbo, Buenos Aires.
- COMBESSIE, J. C. (1996) *La méthode en sociologie*, Éditions La Découverte, París.
- CRAGNOLINO, E (1996) *Los grupos domésticos campesinos del departamento Tulumba y la transformación de sus estrategias de reproducción (1930-1990)*, Monografía del Seminario de Postgrado "Grupo Doméstico y reproducción campesina", UNJu.
- EZPELETA J. Y ROCKWELL E. (1983a), "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos* N° 37, jul-sept, Era, México.
- GUTIERREZ, A. (1994), *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, CEAL, Buenos Aires.
- NEUFELD, M. R.(1991) "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas", en *Cuadernos de Antropología* N° 4, Universidad de Lujan.
- NEUFELD, M. R. (1992) "Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales" en *Etnia* N° 36/37, Olavarría..
- NEUFELD, M. R.(1994a), *Acerca de Antropología Social e Historia: Una mirada desde la Antropología de la Educación*, Mimeo.

- NEUFELD M R. (1995), *Acerca de algunas dificultades en torno a la investigación etnográfica* , Ponencia a I Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos. FFyL.-IDES, Buenos Aires, Mimeo.
- ROCKWELL, E (1984), «Acercamiento a la realidad escolar», en *De huellas, bardas y veredas*, México.
- ROCKWELL, E. (1985), *Cómo observar la reproducción*, Ponencia 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.