

Cragolino, Elisa (2016) "Las Escuelas Primarias en el campo Tulumbano.", en Barbosa da Silva Musial Gilvanice y Fagundes de Lima, Sandra, (org.) *Historias e memorias da escolarização em populações rurais, Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes E Conflitos* Jundauí, Paco Editorial. p 449-488. Total de pags: 496. .ISBN13:9788546206636 - ISBN10:8546206635

Las Escuelas Primarias en el campo Tulumbano. Historias de construcción, apropiaciones y disputas en el norte de Córdoba (Argentina)

Elisa Cragolino

Introducción

Este trabajo se refiere a los procesos de construcción y apropiación de escuelas primarias rurales en el norte de la provincia de Córdoba, desde la perspectiva de las familias campesinas. El análisis que abarca prácticamente todo el siglo XX intenta comprender de qué modo estas familias contribuyen con su establecimiento, las sostienen y las hacen suyas y los conflictos y tensiones resultantes de estos procesos.

En una interesante revisión de las investigaciones sobre la "educación en los campos" en América Latina, Alicia Civera (2011:5), señala el carácter marginal que la escuela rural ha tenido dentro de la historiografía latinoamericana. Propone que la meta de garantizar que los sectores rurales tengan acceso a la educación exige un correlato historiográfico. En este sentido destaca los aportes de una incipiente producción de diferentes países de la región, donde convergen distintas disciplinas como la historia de la educación, los estudios sociales, la antropología histórica, la ciencia de la educación y la sociología.

Como intentaremos mostrar en el presente trabajo, asumimos en nuestras investigaciones sobre la educación rural en la provincia de Córdoba (Argentina) el desafío que implica multiplicar las miradas y los recursos brindados por la historia, la antropología y la sociología. En verdad, se trata de recuperar y poner en juego algunos enfoques de estas disciplinas, que por sus propuestas teóricas, epistemológicas y metodológicas, hacen posible esta convergencia. Nos referimos a la Historia social y cultural (Thompson, Ginzburg y Chartier), la etnografía analítica latinoamericana (Rockwell) y la sociología crítica (Bourdieu).

En la primera parte del capítulo mencionaremos los referentes teóricos y decisiones metodológicas. Nos detendremos en cuatro conceptos que articulan nuestro análisis; se trata de apropiación, espacio social rural, escuela y estrategias de reproducción social. A partir de allí, abordaremos los procesos de construcción social de escuelas primarias en el campo del norte cordobés, en particular los del Departamento Tulumba, centrando la mirada en las familias campesinas. Nos referiremos a los procesos que hicieron posible la apertura y sostenimiento de las escuelas primarias en la zona, la participación de las familias y de otros actores, los procesos de negociación y disputa.

2. Antecedentes sobre los estudios de Educación rural con perspectiva histórica. Convergencias desde distintas disciplinas y enfoques

En Argentina son recientes los estudios históricos sobre la educación rural y la mayoría de ellos se refieren a la región pampeana, siendo prácticamente inexistentes las investigaciones sobre la configuración de los sistemas de educación primaria en zonas campesinas. Los estudios de Sandra Carli (1995), Lucía Lionetti (2010), Talía Gutiérrez (2007), Adrián Ascolani (2011), si bien están referidos a la pampa bonaerense y entrerriana, nos resultan de interés. Los recuperamos porque

compartimos enfoques, premisas teóricas y decisiones metodológicas que ligan la historia educacional con la historia económica y social rural.

En esta misma línea, con una mirada interdisciplinar, que recurre a las herramientas de la sociología, la antropología y la historia, menciono también entre las últimas producciones, las desarrolladas por Susana Mayer. En su tesis de Doctorado en Estudios Sociales Agrarios historiza la relación de la población con la tierra, en colonias de inmigrantes alemanes e italianos del Departamento Diamante (Entre Ríos). Analiza la organización de los asentamientos y vincula la creación de las escuelas a las dimensiones estructurales del espacio rural y sus transformaciones. Estudia de qué modo las condiciones de acceso a la tierra y las relaciones sociales de los colonos entre sí, con la población preexistente y con las autoridades públicas, configuraron una estructura agraria diferenciada en las colonias diamantinas y se pregunta si las heterogeneidades que advierte podrían manifestarse entre otras cuestiones en las relaciones sociales institucionalizadas, especialmente en el ámbito de las escuelas. (Mayer, 2013)

Desde hace muchos años investigamos estas problemáticas: la manera en que se vinculan las transformaciones estructurales en el campo cordobés con la conformación del sistema educativo rural y la participación de las familias campesinas en estos procesos.

Sobre esta cuestión y en relación con la provincia de Córdoba, no hay estudios específicos; menos aún sobre la región a las que nos referiremos en este trabajo. La marginalización progresiva del norte cordobés, que a fines del siglo XIX concentraba buena parte de los recursos económicos y poblacionales de la provincia, pero que conforme avanza el siglo XX se transforma en un área periférica para el modelo agroexportador, tuvo su correlato en una “exclusión historiográfica”. Esto implicó que al momento de realizar nuestra tesis doctoral tuviéramos que ocuparnos de reconstruir y analizar la historia económica y social para comprender la historia educativa (Cragolino, 2001).

En los últimos años aunque se han multiplicados los estudios económicos y sociales de la realidad agraria cordobesa y del norte provincial a raíz de los procesos de avances del agronegocio y los conflictos resultantes, son escasos los estudios específicos sobre la situación educativa.

En la historiografía cordobesa los estudios sobre educación rural son prácticamente inexistentes. Hay sólo algunas obras donde se incluyen algunas referencias a las instituciones educativas del campo, y estas se concentran en la normativa y organización del sistema. Véase por ejemplo Martínez Paz (1979; 1980) Vera y Riquelme (1987), Terreno, Dominguez y Pecora (1999).

Sin la intención de ser autoreferencial, pero reconociendo que ocupan un lugar de vacancia, mencionamos las producciones desarrolladas desde el Programa de Investigaciones en Educación Rural y de Jóvenes y Adultos que dirijo¹. En este espacio, un colectivo de investigadores formados y de jóvenes estudiantes de grado y posgrado, llevamos adelante indagaciones sobre políticas educativas, formación docente, acceso a la cultura escrita, escolaridad secundaria, y propuestas educativas alternativas de organizaciones campesinas de la zona norte y nor oeste cordobés.

Desde la Antropología argentina existen trabajos que proponen la inclusión de la perspectiva histórica en el análisis de la configuración de instituciones y prácticas educativas rurales. Mencionamos en particular las investigaciones de Neufeld referidas a las escuelas primarias de la zona del Delta Bonaerense. Destacamos sus estudios porque muestran como las escuelas rurales acumulan una historia institucional y una historia social. Analiza la existencia de movimientos no lineales de aceptación, resistencia y negociación protagonizado por los docentes y las familias y advierte que en la constitución y funcionamiento de las escuelas hay indicios de la existencia tensiones y de una diversidad de intereses presentes en las comunidades. (Neufeld, 1988, 1992).

El tipo de estudio que realiza Neufeld, se inscribe en la Antropología Argentina y Latinoamericana dentro de un conjunto de investigaciones que corresponden a los desarrollos de la etnografía analítica, y en particular son tributarios de los trabajos de Elsie Rockwell. Nos referenciamos en esta perspectiva y reconocemos como parte de un esfuerzo colectivo dentro de la Antropología de la Educación que se acerca a la historia en un intento de “enfaticar el carácter heterogéneo, cambiante y

construido de las relaciones y prácticas cotidianas y de las múltiples culturas escolares en el mundo educativo” (Rockwell: 2009: 149)

El enfoque que proponemos para las investigaciones corresponde a construcciones teóricas y metodológicas producidas dentro de la etnografía educativa en su vertiente latinoamericana (Rockwell, 2001) que recuperan las teorizaciones críticas gramscianas, las de la vida cotidiana de Agnes Heller, y las contribuciones de enfoques historiográficos contemporáneos a los que ya haremos referencia

La etnografía analítica propone interpretar la significación de las acciones a partir de la dimensión histórica, material y política de los acontecimientos; se señala la relativa autonomía y dependencia de los procesos locales respecto a los estructurales, la generación de prácticas sociales al interior de las instituciones concretas, los sujetos de estudio como protagonistas de la historia y como actores sociales con intereses personales e institucionales bien definidos (Calvo, 1992: 10). Con los elementos que aporta se puede repensar la noción de institución escolar, el lugar de los docentes y analizar lo político como proceso que atraviesa las tramas institucionales; estudiar la escuela como parte de una sociedad civil donde la lucha política y la construcción de hegemonía se despliegan cotidianamente. Desde estos trabajos se procura además comprender las relaciones entre la escuela y los procesos de producción cultural y reproducción social, identificando las prácticas de resistencia y las apropiaciones activas de los diferentes sujetos.

Como señalamos, en estos desarrollos de la etnografía latinoamericana se advierten las ligazones y la recuperación de los aportes teóricos y metodológicos de la Historia Social inglesa, en particular a través de las obras de Edward P. Thompson, la Microhistoria de Carlo Ginzburg y la Historia Cultural de Roger Chartier.

En un trabajo anterior (Cragolino, 2007a) señalaba las contribuciones de estos autores y los encuentros que propiciaban entre Antropología e Historia. Respecto a Thompson (1989, 1992) destacábamos sus desarrollos para pensar la formación y relaciones de clase y la cuestión del poder. Esto tiene que ver con que al desechar una definición restringida de lo económico, propone analizar la clase como formación económica y también cultural. Señala que la determinación "de última instancia" puede abrirse paso a través de las formas culturales o las económicas². Este "giro culturalista" de Thompson, quien evoluciona hacia un marxismo que se ocupa sobre todo de las formas de representación y manifestación de los contenidos de clase, ha implicado no sólo una renovación conceptual sino también temática.

La "historia desde abajo", que Thompson y otros británicos como Hobsbawn proponen, y el replanteo de la práctica tradicional del historiador y de las fuentes y métodos usados, también están presentes en la historiografía italiana a través de la microhistoria de Carlo Ginzburg (1995) y el estudio a muy pequeña escala de observación [una aldea, una familia, un individuo] para poder analizar ciertos procesos más generales y tipificarlos. Por ejemplo en *El queso y los gusanos*, Ginzburg (1994) articula "la dimensión microscópica" con la dimensión contextual a través del estudio intensivo de material documental. El episodio, la historia de caso, se proyectaba en un contexto histórico cultural y en ese sentido su relevancia es doble: como ejemplificación de un particular problema historiográfico, por ejemplo la relación entre cultura alta y baja, y en cuanto a la ilustración de la cultura de un específico grupo social.

Destacamos también lo que nos aporta Roger Chartier (1992) al proponer una historia cultural que intenta comprender la manera a través de la cual los actores sociales desarrollan sus prácticas y dan sentido a las mismas y a sus discursos. Estas se definen por una parte, en la tensión entre las capacidades inventivas de los individuos o de las comunidades, y las presiones, las normas, las convenciones que limitan -de manera más o menos fuerte según las posiciones en las relaciones de dominación- aquello que es posible pensar, enunciar y hacer. El historiador francés estudia la relación dinámica entre grupos sociales diversos y las prácticas culturales de distintos orígenes y propone una noción que Elsie Rockwell (2005) luego rescata y pone en valor, que es la de **“apropiación”**.

Este concepto de apropiación ha sido central en nuestros estudios. Dice Chartier (1994: 51) que propone un concepto de apropiación que “acentúa los usos plurales y las comprensiones diversas” de los bienes culturales. Esto remite a “una historia social de los varios usos (que no son necesariamente interpretaciones) de discursos y modelos, volviendo a sus determinantes fundamentales e instalándolos en las prácticas específicas que los producen”. Y este enfoque y esta noción en particular nos resultan de interés por que permiten advertir no sólo que las prácticas culturales constituyen un conjunto de prácticas diversas, sino que son desiguales, ya que “los bienes simbólicos, como las prácticas culturales, fueron objeto de luchas sociales que tenían como objetivo su clasificación, jerarquización y consagración (o, al contrario, su descalificación)”.

El proceso de apropiación de saberes y prácticas no significa simplemente hacer uso individual o colectivo de diversos elementos de la cultura circundante sino también considerar la relación activa entre las personas y la multiplicidad de recursos y usos culturales objetivados en sus ámbitos inmediatos. En este sentido, poner el concepto de apropiación en un primer plano supone reconocer el papel activo de los actores sociales en las prácticas culturales.

Retomando a Chartier, Elsie Rockwell (2005: 33), en “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren, en ámbitos escolares”, sintetiza claramente porque recupera este concepto. Seguimos sus argumentos cuando señala sus contribuciones al pensar el proceso de apropiación como “múltiple, relacional, transformativa y arraigada en luchas sociales”. Alude al tipo de cultura presente en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas. En este sentido, señala la autora, está “en consonancia con el concepto antropológico emergente, que define la cultura como compleja, múltiple, situada, e histórica. Además, este uso no considera la cultura como fuerza determinante de los procesos sociales sino como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales” (ibid: 29).

Rockwell en una nota al pie de la obra citada sostiene que “Chartier se acerca a Bourdieu (1980) en su énfasis sobre la práctica, pero su visión general posiblemente le debe más a Norbert Elias y a Michel de Certeau”. Sin desconocer las influencias de estos últimos, a quien Chartier además recurre a menudo³, nos interesa señalar las proximidades entre Chartier y Bourdieu. Un ejemplo de las mismas y sin desconocer sus divergencias, puede verse en la transcripción del debate entre ambos sobre la Práctica de la lectura como práctica cultural (Silva, 2003)⁴. Traemos a cuento este diálogo porque el mismo Chartier abre su intervención planteando que “... para debatir acerca de la inteligibilidad de las prácticas culturales, el ejemplo de la lectura es un buen ejemplo, puesto que sobre el terreno de la lectura se encuentran planteados, como en un microcosmos, los problemas que uno puede encontrar en otros campos y en otras prácticas” (Silva, 2003: 162).

Ambos autores señalan en primer lugar la historicidad de las prácticas. Y aquí me permito hacer una digresión respecto a la importancia que Bourdieu otorga a la dimensión histórica. Retomo brevemente para ello consideraciones realizadas en otro trabajo (Cragolino, 2008). Al sociólogo francés se lo reconoce en el campo educativo como un representante clave de las “perspectivas reproductivistas” (por la obra escrita con Passeron, “La reproducción”). El ahistoricismo que parece subyacer en los análisis de estos autores ha sido objeto de innumerables críticas. Por nuestra parte reconocemos las dificultades y tensiones que implica ceñirse absolutamente al modelo propuesto por Bourdieu en *La reproducción*, que conduciría indefectiblemente a un círculo entre escuelas y estructuras y podría derivar en análisis mecanicistas y funcionalistas

Frente a estas críticas es necesario señalar, sin embargo, que en la misma obra de Bourdieu es posible encontrar una modificación importante que se expresaría en el recorrido que va desde las formulaciones más cerradas de la obra mencionada a otras más abiertas, planteadas sobre todo a partir de *El sentido práctico* (1980), donde se deja lugar al reconocimiento de la acción de los agentes y a la posibilidad de la transformación de las estructuras a partir de una revisión del concepto de habitus. En efecto, el sociólogo francés plantea con claridad que lo social existe de doble manera, en las cosas y en los cuerpos, y que campo y habitus son dos modos de existencia de la historia. La práctica social es un

producto de la historia; 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. El “historicismo radical” que postula Bourdieu (1995) lo lleva a autocalificar sus propias indagaciones indistintamente como trabajos de sociología o de historia social

Volviendo a las convergencias entre Chartier y Bourdieu, ambos destacan la necesidad en sus análisis de hacer un esfuerzo por acabar con las falsas polarizaciones entre la objetividad de las estructuras y a subjetividad de las representaciones. Se enfrentan al mismo tiempo al estructuralismo y a la fenomenología. Para ello y en sus discusiones sobre “cultura popular Chartier (1994) propone la noción de apropiación. Bourdieu; por su parte construye un conjunto de nociones que recién mencionamos (campo, capital, habitus⁵ y estrategia) y que como veremos en un apartado siguiente, ponemos en juego en nuestras investigaciones.

Sin desconocer las condiciones estructurales, sino justamente partiendo de ellas, el historiador y el sociólogo recuperan la agencia humana. Allí adquiere relevancia la dimensión biográfica las prácticas. En el caso de Bourdieu, esto da lugar a una noción central en sus análisis como es la de “trayectoria”. Aunque Chartier habla de “biografías”, la entiende del mismo modo que el sociólogo, ya que ambos no se quedan en el relato de historias individuales sino que entrelazan los recorridos particulares de los individuos con las historias sociales que hacen posible las prácticas y las representaciones sobre las mismas

Tanto Chartier como Bourdieu destacan las configuraciones heterogéneas, diversas, pero sobre todo desiguales de las prácticas sociales, entre ellas las culturales. Esto no implica una simple descripción de la diversidad de usos y sentidos de los recursos (Bourdieu dirá capitales), sino que proponen la indagación de procesos de apropiación social y la interrogación acerca de la manera en que estos están imbricados en procesos socio históricos globales. Se trata en este sentido de ver cómo se desarrollan procesos que “jerarquizan, consagran o desacreditan” bienes sociales y culturales (Chartier, 1991, p.19). Tiene en cuenta que la apropiación está encerrada en condiciones de posibilidad, históricamente variables y socialmente desiguales. Interesa entonces indagar como se fueron constituyendo y reconfigurando históricamente los aspectos específicos de las prácticas, formas y procesos de significación.

Los autores coinciden entonces en una idea fundamental: las prácticas sólo se comprenden en el marco de las relaciones sociales y estas son históricamente relaciones de dominación e imposición. Pero como se reconoce la agencia humana se abre el espacio para el desarrollo de “estrategias”, en el caso de Bourdieu y a procesos de apropiación, en el caso de Chartier

El análisis del proceso de construcción de las escuelas primarias en el norte cordobés y la participación de las familias campesinas. Conceptos y estrategias metodológicas

Hemos presentado hasta aquí nuestros principales referentes teóricos a la hora de analizar procesos educativos en zonas rurales.

A continuación presentamos tres nociones que, de algún modo resumen las aproximaciones presentadas. Son las de “espacio social rural”, “escuela”, y estrategias de reproducción social. Estas se suman a la de **apropiación** que fue presentada en el apartado anterior

Nuestra investigación se refiere a un contexto particular, el rural del norte cordobés. ¿Cómo nombrarlo?, y ¿cómo abordarlo analíticamente? ¿Qué concepto usar que nos permita generar datos e interpretaciones respecto del problema de construcción de instituciones escolares y la participación de las familias campesinas del norte cordobés?

Introduzco la noción de “**espacio social rural**”, intentando tomar distancia de otra categoría: la de “comunidad”, que utilizaba en mis primeros pasos en la investigación. En este punto fueron esclarecedoras las lecturas de, Ezpeleta y Rockwell (1983 a y b) y Mercado (1986) cuando señalan que la mayor debilidad que presenta el uso de esta noción es el supuesto de homogeneidad que introduce, al acentuar el eje de lo compartido y desplazar la atención de las diferencias. Este aspecto, ha sido suficientemente criticado y superado en los trabajos de investigaciones antropológicas y educativas más recientes, que han subrayado la necesidad de situar el eje de los análisis en la identificación y reconstrucción de los procesos de diferenciación y complejización social.

Es en esta línea que propongo el concepto de “espacio social rural”. Se trata de una categoría de neta inspiración bourdieusiana, que hace hincapié en la desigualdad y por lo tanto la cuestión del poder e introduce la dimensión histórica como central. Lo planteo como un sistema pluridimensional de posiciones, definidas a partir de los recursos de los que disponen los agentes en tanto sujetos sociales; supone relaciones entre esas posiciones, que se han constituido históricamente (los campos)⁶. Desde este enfoque la sociedad no se compone simplemente de individuos, sino que remite a posiciones sociales que son independientes de la voluntad y de la conciencia, porque están estructuralmente determinadas. En este sentido “lo social” expresa la suma de relaciones en la que están insertos los agentes sociales. Se trata de una sociedad diferenciada, que no forma una totalidad única integrada por funciones sistemáticas y una única cultura común. Por el contrario, se reconoce la diferencia, la desigualdad y la lucha por el control de los recursos individuales y sociales.

Esta noción de “espacio social rural” contiene por sí misma una aprehensión relacional del mundo social. Se identifica “lo real” de la vida rural con relaciones, por oposición al pensamiento sustancialista, es decir aquel que reconoce que existen “propiedades sustanciales”, inscritas de una vez para siempre en una suerte de esencia biológica o -lo que no es mejor- cultural, a partir de los cuales se configuran las prácticas sociales.

Las prácticas educativas y sociales de las familias campesinas, las maneras en las que participan en la construcción de las posibilidades educativas de sus hijos, entre ellas las escolares, la apropiación, el desconocimiento o rechazo de ciertas “ofertas educativas”, entre otras cuestiones, se explicarán así, no como resultado de disposiciones “naturales” o “herencias culturales” sino como producto de determinadas relaciones históricas.

Para pensar relacionalmente el espacio rural tenemos entonces que reconocer la estructura de las relaciones sociales en las que participan las familias campesinas objeto de nuestro estudio, y estas son no sólo objetivas, sino que están internalizadas en sistemas de disposiciones, maneras de estar y percibir el mundo. Tampoco son relaciones que se juegan solo en el campo educativo, sino que se desarrollan en los distintos campos que constituyen el espacio social rural, y hablamos del campo económico y el político.

Nos interesa en particular reconstruir la manera en que participan en el campo educativo. Para ello lo historizo, y reconozco la presencia de diferentes agentes (entre otros maestros, supervisores, funcionarios) y ubico a las familias campesinas y su trayectoria en el mismo; indago las políticas educativas y cómo se hizo presente y se fue modificando en la zona la oferta escolar, cuáles fueron sus características y alcances. Nuestro interés principal se ubica en este campo, aunque siguiendo una perspectiva relacional, no podemos centrarnos sólo en él. Tenemos entonces que construir analíticamente los otros campos y enfocar también la atención en las relaciones entre estos distintos espacios particulares. Por eso ponemos en relación las historias del campo educativo, campo político y campo económico.

Es decir, considerar el campo económico supone identificar en el norte de Córdoba no sólo la presencia campesina, aunque centremos nuestra atención en ellos, sino también los diferentes agentes que participan de ese espacio y que, constituyendo la estructura agraria de la región, tienen formas de producción y reproducción específicas y disputan recursos. Nos referimos a la mediana y gran producción capitalista que a medida que transcurre el siglo XX avanza sobre la propiedad campesina a

través del cercamiento de los campos en los que antes pastaban libremente los rebaños caprinos y con la destrucción del monte nativo, limita las posibilidades de reproducción autónoma y fortalece el desarrollo de estrategias migratorias. Del mismo modo al considerar el campo político se trata de ver cuáles son los agentes que participan, que lugar tenían los líderes locales de los partidos políticos, cuáles eran las relaciones con los jefes comunales, los intendentes de los pueblos y ciudades cercanos, con los senadores y qué relaciones se establecían con los funcionarios del ministerio de Educación. Indagamos además las relaciones de estos distintos agentes del campo político con los del campo económico. Y como todo ello, se juega además en el campo educativo y en un espacio particular como la escuela rural.

Entendemos la **escuela** rural también como un espacio de relaciones sociales. Seguimos a Rockwell y Ezpeleta (1983a y b) cuando plantean que es una construcción social que es siempre una versión local y particular de un movimiento histórico de amplio alcance. En este sentido, se constituye en “una trama en permanente construcción, que articula historias locales (personales y colectivas) frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica” (Rockwell y Ezpeleta, 1983: 4). Esto implica que no podremos comprender lo que sucede en la escuela y en relación a ella, si nos atenemos simplemente a la intención estatal y normativa institucional y que hay que considerar las prácticas de los sujetos que la construyen “desde abajo”. Sujetos concretos, cognoscibles por el carácter histórico y específico de las relaciones sociales que conforman su mundo particular. (Ibid)

De este modo el sentido histórico se logra 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).

Dicho esto y si la escuela no existe y se sostiene solamente porque hay decisión estatal y disposiciones que la regulan; si esta imbricada en el espacio social inmediato; si es resultado de la acción de múltiples actores, de prácticas del presente y del pasado, es fundamental a la hora de investigar no cerrar la problemática las fronteras de lo escolar sino vincularlas con el análisis de las estructuras sociales locales y las estructuras de poder y hacerlo en una mirada procesual. Esto permite dar cuenta de la existencia de movimientos no lineales de aceptación, resistencia y negociación protagonizado por los docentes y las familias. Como veremos en el siguiente apartado la memoria histórica sobre la constitución y funcionamiento de las escuelas rurales en Tulumba muestra los indicios de procesos conflictivos y de diversidad de intereses presentes en los parajes rurales

Nos interesa analizar de qué modo la escuela hace parte de la vida cotidiana, de los esfuerzos diarios y los proyectos a futuro de las familias campesinas. La manera de entender el espacio social rural y la escuela nos dice que esta relación no es estática, sino que necesariamente debe seguir la dinámica de ambos. Nos preguntamos como la escolarización y por lo tanto las relaciones con las escuelas rurales, se incorpora a los mecanismos de producción y reproducción generacional y social

Desde la perspectiva mediante la cual nos acercamos a las unidades campesinas del norte cordobés, la manera en que estas unidades organizan su vida no respondería a una “racionalidad intrínseca” pero tampoco pueden explicarse como reacción automática a las presiones del mercado. Importa en cambio reconocer y relacionar las obligaciones económicas y sociales que el sistema capitalista (a través del mercado de tierras, trabajo, consumo) ha impuesto a estas unidades a lo largo del siglo XX y las variadas formas que estas implementan para asegurar, en esas condiciones, su producción y su reproducción.

Hablamos entonces de **Estrategias de Reproducción Social** entendiéndolas como “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 1988b: 122). Lo que se pone en juego cotidianamente es una suerte de "lógica práctica", lo que implica considerar que las estrategias son resultado de posiciones y disposiciones construidas en el tiempo y productos de la historia y no producto de la libre iniciativa del actor y no necesariamente del cálculo consciente y racional

Pero aquí se hace necesaria otra aclaración respecto a la historia: Nuestro trabajo se dirige no simplemente a reconstruir biografías individuales de los integrantes de las familias campesinas, sino a recuperar trayectorias. Y no se trata sólo de una cuestión terminológica sino que esto tiene implicancias teóricas metodológicas. El enfoque es relacional y supone reconstruir las posiciones sucesivamente ocupadas por los actores en los distintos campos sociales, identificando las relaciones sociales particulares y las "tomas de posiciones", vinculadas a las mismas. (Bourdieu, 1997)

Lo propuesto hasta aquí supuso en **términos metodológicos** un trabajo complejo que intenta la historización a partir de diferentes estrategias. La complejidad tuvo que ver también con la decisión de realizar un estudio en términos de larga duración, ya que abarcó prácticamente todo el siglo XX. Reconocemos en el análisis tres grandes períodos: desde comienzos de siglo hasta la década del 30, (momento en el que nuestros informantes de mayor edad se encontraban en situación de comenzar su escolarización); de 1930 hasta mediados de los 70 y desde los 70 a mediados de los 90, cuando finalizamos nuestro trabajo de campo.

Para reconstruir la historia del contexto socio económico y educativo apelamos a información estadística: censos poblacionales nacionales (1910, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991) y censos nacionales agropecuarios (1908, 1937, 1960, 1969 y 1988); informes departamentales elaborados por la Provincia de Córdoba (desde 1930 y con discontinuidad hasta mediados los 90), nos permitieron reconstruir el desarrollo demográfico, la movilidad espacial de sus habitantes, la evolución de la estructura agraria, las actividades agrícolas ganaderas, comerciales y de servicios y el mercado de trabajo del departamento. Por su parte estadísticas educativas hicieron posible una reconstrucción de la evolución de la oferta escolar de la zona, cantidad y tipo de establecimientos, sus edificios (públicos o en locales privados), los maestros y su titulación. Estas fuentes permitieron también conocer cual fue la participación de la población tulumana en el sistema de educación regular, a través de análisis de matrículas, ingreso, rendimiento, distribución del alumnado por grados, género y edad

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 escolar 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. Las fuentes consultadas fueron: Actas del Consejo Provincial de Educación; Actas de Inspección general de Edificios Escolares; Actas de Inspección del departamento Tulumba. Años 1931 a 1944; Informes Mensuales de directores de escuelas del Departamento Tulumba (a partir de 1941). Sobre Escuelas Nacionales: Libro de Circulares dirigidos a los directores de los establecimientos (década del 40 hasta 1978, fecha de transferencia de establecimientos a la provincia). Al analizar los documentos, intentamos reconocer sus condiciones de producción y uso. Nos preguntábamos quien, desde que lugar y con qué propósito elaboró ese informe.

Dedicamos también mucho tiempo al trabajo en terreno entrevistando a pobladores, docentes y ex docentes y supervisores del nivel. También a funcionarios municipales del pueblo más importante del Departamento Tulumba, ya que como veremos la escuela, en muchos parajes, es la única presencial estatal y concentra diversas actividades,

Para realizar un trabajo en profundidad seleccionamos nueve familias y con ellos reconstruimos las trayectorias de tres generaciones a través de historias y relatos de vida, entrevistas. Consideramos para ello la historia residencial, la historia de trabajo, la historia migratoria y la educativa. La observación fue también una estrategia fundamental. El "estar ahí" antropológico fue muy importante. Pudimos ver en el campo como 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. Edificios muy grandes de escuelas que albergaban 5 niños. 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 o directores y maestros de las escuelas.

El enfoque sobre Tulumba y sobre la particularidad de los 9 casos seleccionado implica considerar que estos ámbitos pequeños con los que decidimos trabajar no son un micromundo que se explican en sí mismo sino espacios accesibles donde pueden visualizarse las maneras singulares en que los procesos globales estructurales y simbólicos se desarrollan. En esta manera de aproximarnos a nuestros objetos de estudio los aportes del enfoque “indiciario” de Ginzburg han sido relevantes.

Escuelas primarias rurales en Tulumba para las familias campesinas:

Tulumba es un departamento del norte de la provincia de Córdoba, caracterizado como una región extra pampeana con un desarrollo capitalista limitado y relativo (Manzanal y Rofman, 1989), un medioambiente local deteriorado debido a la tala indiscriminada de sus recursos forestales y escasa diversificación económica; dedicada a la producción de bienes agropecuarios para el mercado interno (fundamentalmente ganado) y proveedora de mano de obra estacional para el agro capitalista.

El análisis de la estructura agraria a lo largo del siglo XX nos permite reconocer la presencia campesina y la trayectoria de esta clase. En nuestro estudio identificamos las transformaciones ocurridas en distintas generaciones, que orientaron a las familias desde el autoabastecimiento predial al abandono del campo de la mayor parte de sus integrantes.

Advertimos en una primera etapa (1900-1930) el predominio de la pequeña propiedad (explotaciones familiares menores a 100 has de donde son originarios nuestros informantes) caracterizada por cierta diversificación productiva. Mientras en este período las familias, aseguraban su reproducción directa a través de diferentes actividades prediales y extraprediales y la asalarización rural permitía sostener la unidad campesina, en la siguiente etapa (1930-1970), la incorporación a los ciclos de la agricultura capitalista pampeana ya es insuficiente y la precariedad se incrementa. Disminuye la tierra disponible y se reducen los rodeos. La “descomposición” hacia la dependencia laboral da paso luego, en la mayoría de los casos observados, a la “descampesinización” (Murmis, 1992). La producción predial se ve comprometida por el deterioro creciente de las condiciones ambientales y las desventajas competitivas de los productos agrícolas de estas zonas marginales para la explotación de mercado; situación que se agrava con la caída de la demanda de trabajo rural en la zona pampeana como consecuencia de la mecanización de las cosechas. A esto se suma la incorporación de nuevas pautas de consumo, la entrada a la zona de productos y servicios que exigen una mayor monetarización y la fragmentación de los lotes, derivado de las prácticas de herencia o venta de parte de la parcela o de los rodeos en épocas de escasez. En algunos casos estas crisis desembocan en la venta del predio y la consiguiente descampesinización de todos los miembros de la unidad. Esta situación se agrava notablemente en el último período que hemos considerado 1970-1995, cuando avanzan las grandes explotaciones capitalistas ganaderas de más de 1000 hs, los parajes continúan despoblándose y los pueblos de la zona duplican su población.

Estas transformaciones socio económicas van acompañadas por cambios en la configuración del sistema de educación primaria en la zona. Aunque este proceso no es lineal. Las cifras que abajo presentamos muestran como lo largo del siglo crecen las escuelas, se abren establecimientos que dependen del gobierno nacional y provincial, pero luego comienzan a cerrarse. Esto ocurre cuando las familias abandonan el campo, se resienten las matrículas y algunas escuelas se quedan sin alumnos. Sin embargo, aún en los momentos de mayor crisis, de incremento de la pobreza y salida con destino urbano, las familias campesinas no se habrían desvinculado de las mismas. Como veremos ellas fueron agentes activos en la construcción y sostenimiento de los establecimientos educativos.

Hacia finales del siglo XIX, el incipiente estado que comienza a consolidarse en Argentina organiza el sistema masivo de escolarización. Para la elite que desarrolló el proyecto de formar un estado nacional “moderno” la escuela fue un instrumento fundamental, junto a la incorporación del país al mercado mundial como proveedora de materias primas y la política migratoria. La escuela debía difundir los beneficios del saber y la civilización y a través de esos procesos homogeneizar y disciplinar una población heterogénea y formada en el campo por “gauchos holgazanes” e “inmigrantes sin cultura” . Los esfuerzos más importantes se realizaron en la órbita de la escuela primaria, encargada de la alfabetización primero y luego la educación básica.

La ley 1420 de 1884, que consagra la obligatoriedad de la enseñanza primaria, laica y gratuita, marca un hito fundamental en este proyecto. Por aplicación de la Constitución Nacional dicha ley no podía regir el funcionamiento de la educación básica en las jurisdicciones provinciales. Córdoba se dio entonces su propia legislación y en 1897 se dicta la Ley Orgánica de Educación Primaria. Sin embargo, en virtud de la Ley 4874 (Ley Lainez), de 1905, el Consejo Nacional de Educación tuvo facultades para establecer directamente escuelas primarias nacionales en las provincias, fundamentalmente en las zonas de campaña. Se trataba de escuelas elementales, infantiles, rurales y mixtas, que impartirían el mínimo de enseñanza señalado por la ley 1420 y para ubicarlas se tendría en cuenta el porcentaje de analfabetismo existente. De este modo y hasta el momento en que se produce la transferencia de las escuelas nacionales a la órbita provincial (1978) coexistieron en el campo tulumbaro escuelas primarias, creadas por el estado provincial y el nacional. Las fuentes consultadas⁷ permiten advertir el crecimiento de la oferta de educación primaria en Tulumba, y en algunos períodos las disputas entre nación y provincia por la matrícula de establecimientos cuyos radios coincidían o se encontraban muy cercanos⁸ .

En 1914 existían en Tulumba 21 escuelas caracterizadas como "laicas, diurnas y de niños", de dependencia oficial (19 bajo jurisdicción provincial y 2 nacional). En ninguna de ellas podía cursarse la escolaridad primaria en forma completa. Cinco eran escuelas elementales (hasta 4º grado) y dieciséis rurales (hasta 2º grado. En 1930 nos encontramos con 33 escuelas, primarias ninguna de las cuales era “graduada” (5 eran “elementales” y 28 “rurales”); En 1942 había 44 escuelas (solo dos ofrecían la escolaridad completa, el resto era “rural” y en 1958 había 51 establecimientos, todos “graduados” (fuente AEPC 1930 y 1942). La totalidad de las escuelas nacionales y la mayoría de las escuelas fiscales del Departamento eran “rurales”, se podía cursar solo los tres primeros grados. Recién en 1949 el Ministerio de Educación de la Nación aprobó la extensión de la enseñanza hasta 6º grado en su jurisdicción y a partir de 1954 la Ley provincial 4401 implantó el ciclo completo en todas las escuelas primarias rurales. (SANCHEZ y SUAUI, 1987) . En 1970 había en Tulumba 60 establecimientos, pero a partir de 1976 comienzan a cerrarse: en 1983 hay 56, en 1990 se han reducido a 55 y para 1994 quedaban 48 escuelas.

Las escuelas se multiplicaron en Tulumba conforme avanzaba el siglo, aún en momentos de decrecimiento poblacional, y en este proceso no estuvieron ausentes los pobladores de los parajes rurales. Los documentos consultados en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primaria y los relatos de vecinos y docentes del lugar, muestran como estos han sido agentes activos en el establecimiento, construcción y sostenimiento de las escuelas. El “Estado educador”, nacional y provincial, se habría hecho presente en mucho de los parajes a partir de la iniciativa de los vecinos.

El trabajo etnográfico nos permite mostrar esta participación.

Aún antes de la apertura “oficial” de la escuela, algunos pobladores, los “más ricos” de los parajes, por ejemplo en Islas de San Antonio, Alto de Flores o en La Toma, contrataban a “maestros particulares” para que enseñaran a sus hijos. Como lo relataba don Q.:

“Mi papá me supo contar que venía a las casas un maestro español que les enseñaba alguna cosa de números, letras, como para que salieran adelante. Venía a caballo e iba de lugar a lugar y entonces póngale que sabían que tal día venía y se juntaban ahí en la casa y hacían las cosas. Estaría unos días y después se iba para otro lado y así... Eso habrá sido

como en el mil novecientos y tanto... Después se juntaron los vecinos y dijeron que había que tener una escuela, pero escuela no así de un maestro... o sea querían un maestro de verdad, o sea fijo y se empezaron a mover y se consiguió la escuela... primero en una casa y se movieron, se movieron hasta que consiguieron que le paguen al maestro y un local”.

El grupo de vecinos “distinguidos”, en general los propietarios de campos y rodeos más extensos, algunos de ellos letrados, que luego formarían parte de las Comisiones Escolares Locales y la Cooperadora,⁹ iniciaban las averiguaciones para conseguir la apertura oficial de la escuela. Se comunicaban con las autoridades del Ministerio de Educación a través de una serie de intermediaciones. La existencia de establecimientos en poblados como Villa Tulumba o San José de la Dormida o en otros parajes que ya contaban con su escuelita, allanaba el camino y les servía de ejemplo a la hora de empezar con los trámites necesarios para la habilitación. A través de estos maestros o directores llegaban a la Inspección General de Escuelas Primarias o directamente al Consejo Provincial de Educación. También facilitaba el logro de la apertura la mediación de los Jefes Políticos Departamentales o Senadores oriundos de la zona. El siguiente paso era la realización de un censo que demostrara la existencia de niños en edad de incorporarse a la escuela.

Un folleto elaborado para la celebración de los 75 años de creación de una escuela, así lo cuenta:

“Hace 75 años (año 1912) en un perdido paraje del departamento Tulumba llamado Alto de Flores, corría el mes de febrero y un día de calor ve llegar al maestro normal Daniel Rodríguez Marcó quien fuera enviado para realizar una posible estimación sobre la población escolar de ese lugar. Esta arrojó un total de noventa y siete personas que se encontraban en condiciones de asistir a la escuela. Como resultado de estas gestiones y de muchas otras realizadas por vecinos del lugar se autoriza la apertura de esta escuela, la que se llamó Domingo Faustino Sarmiento. De esta manera inaugura sus actividades... y fue el resultado que coronó los anhelos de una comisión de vecinos deseosos de llevar el saber a aquellos lugares tan apartados... La escuela funcionó en una habitación de adobe con techo de barro y paja cedida sin cargo por el señor Juan Correa... En el año 1921 el señor Maurilio Córdoba, vecino de la zona cede en calidad de préstamo una casa que reunía mejores condiciones que la anterior y en el mes de marzo abre sus puertas a todos los niños del poblado... Con el correr del tiempo el crecido número de alumnos y las escasas comodidades del local obligan al personal docente y los vecinos a dedicarse a buscar uno nuevo... Después de mucho bregar y preocuparse, don M. Córdoba cede en calidad de donación una hectárea de terreno de su propiedad donde el Gobierno de la Provincia construyó el local propio, hecho que se concretó afines de 1927”¹⁰

Las historias de vecinos reunidos en comisiones, préstamos de locales o cesión de terrenos, alojamiento en las casas para los maestros, se repiten en diferentes parajes. También las menciones a las “actividades de suscripción popular”, festivales, domas y cuadreras, donación de vaquillonas para asados” para adquirir o construir el primer edificio “propio” y más adelante para realizar reparaciones o mejoras.

Estas actividades conjuntas de los pobladores no deben hacernos pensar que involucraban, de la misma manera, y a todos los habitantes del paraje, o que siempre las relaciones entre los mismos eran armoniosas.

Los integrantes de las Comisiones pro escuela o las que dirigían luego las asociaciones cooperadoras, como señalara uno de nuestros entrevistados, “no eran uno cualquiera”. Quienes ocupaban estos cargos eran personas con una posición social de importancia local. Generalmente los varones de ciertas familias se suceden por generaciones como integrantes y también como presidentes de la sociedad cooperadoras. El ser nombrado o “elegido” para integrar la comisión implicaba en sí mismo un reconocimiento de una posición social diferenciada. Ser presidente, secretario o tesorero de la cooperadora escolar suponía ciertos “conocimientos” para realizar trámites, manejo de lecto-escritura y operaciones básicas de cálculo, pero además capacidad y disposición para invertir tiempo y

dinero¹¹. También era oportunidad para obtener o incrementar el prestigio social.. En el campo no había otras instituciones donde pudiera darse esa disputa.

A veces, a la hora de elegir los “cargos” de las comisiones, decidir cuál sería el terreno o la casa que finalmente albergaría la escuela o que alojaría al maestro, y sobre todo cuando llegaban los fondos públicos destinado al pago del alquiler o la compra de la misma, surgían disputas y diferencias que remitían a las posiciones ocupadas en el campo social y político local.

El capital económico, (el disponer de un terreno para ceder o vender al Estado, contar con “los títulos del terreno”, ser propietario de animales o dinero efectivo para realizar una donación), y el capital social, (“los contactos” con el jefe departamental, el senador o con la inspectora zonal), se ponían en juego a la hora de disputar la presidencia de la cooperadora escolar o decidir la ubicación del edificio de la escuela. A su vez estos cargos facilitaban el avance en la carrera política de los “punteros locales”

Junto a “los vecinos notables” que ocupaban los principales cargos en las comisiones y cooperadoras, había un grupo de padres “colaboradores” que *“si bien en su mayoría son analfabetos no se dejan ganar por la ignorancia y han comprendido el valor de las letras y los números para sus hijos... Viven de las faenas camperas y del monte y lo obtenido de los trabajos en las cosechas..., se muestran entusiastas a la hora en que la escuela los necesita, aportando su esfuerzo para las tareas de reparación del edificio... con donaciones una vez que regresan (de trabajar en las cosechas fuera de la zona)... Esto significa una gran ayuda para el desempeño de la misión del docente, permite que la acción de cultura y enseñanza trascienda de la escuela y llegue a los hogares...”*¹²

Los testimonios sobre estas intervenciones de las familias campesinas para la apertura y sostenimiento de las escuelas nos hablan de una presencia activa de los pobladores tulumbanos en relación a la escuela. Permiten poner en cuestión el “desinterés” que aún hoy se atribuye a los habitantes pobres del campo respecto al destino escolar de sus hijos.

Desde distintas fuentes podemos mostrar cómo ese interés parece preexistir en algunas familias, las que contaban con mayores recursos, aún antes de la iniciativa estatal. Pero luego se extiende a un grupo mayor de grupos familiares a medida que se incrementan las estrategias que involucran a los hijos en la migración hacia la ciudad, y en relación con ella, la asistencia a la escuela comience a ocupar un lugar más importante en la reproducción familiar.

La década del 50, supone una expansión del mercado de trabajo urbano y la política de un estado de bienestar que facilita el acceso a los recursos sociales para sostenerse en las ciudades. Es además el momento en que el conjunto social se mueve con exigencia de mayores niveles educativos. Hacen falta “nuevos conocimientos” para conseguir trabajo y el paso por la escuela rural, primero, y más adelante la obtención de la “certificación de primaria”, se convierten para las familias en instancias de habilitación para el mundo laboral y la integración social. Pero además la escuela era lugar de formación del carácter moral, el disciplinamiento de los niños y el encuentro con un referente urbano, la maestra, que podía enseñarles a “manejarse” y desenvolverse fuera del campo.

El interés de las familias campesinas tulumbanas se manifestaba no sólo a la hora de inscribir a sus hijos y reunir recursos o donar trabajo para sostener a la escuela, sino también en cierta actitud vigilante acerca del desempeño de los docentes.

En un largo expediente que comienza con una visita de Inspección del año 1943, la inspectora da cuenta de la ausencia de la mayoría de los alumnos matriculados en la escuela de Puesto Viejo (sólo encontró a 4 de los 47 inscriptos), se suceden las declaraciones de la maestra, la intervención de un cura párroco que visita el paraje y se incluyen los reclamos de los padres, quienes hacen llegar sus quejas 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 suscripción popular y festivales, que fuera donado al Honorable Consejo ... y se niega a residir en el lugar”¹³.

Las “ausencias reiteradas de los docentes”, el “maltrato a los niños o a las familias del lugar”, la negativa a “prestar la escuela para realizar fiestas y otros eventos”, daban lugar a denuncias por parte de los padres. Pero además de los reclamos formales o del rechazo a la maestra al negarse a enviar los chicos a la escuela, las familias recurrían a otras estrategias. Así nos lo contaban nuestros entrevistados: “inventaban historias de fantasmas para que se asuste la maestra...”, tiraron piedras a la ventana y a la puerta para que no duerma”, “le hablaban de la luz mala que aparecía abajo del árbol”; “uno se disfrazó de muertito (se ríe) si viera”, “se asustaban, se cansaban y se iban”.

“Si la escuela, si la maestra no compartía la vida de la gente, si no los conocía, le daban la espalda, y yo conozco casos de muchas maestras que no la iban con la comunidad y se tuvieron que ir”, nos decía una ex docente.

La presencia de los padres y vecinos en relación a las escuelas rurales se evidenció luego con mayor fuerza cuando comienza a producirse el cierre de las escuelas. Estas clausuras ocurrían no sin resistencias por parte de los vecinos. Aun cuando el lugar se hubiera despoblado y un censo prospectivo demostrara que la matrícula no podría ser mayor de 3, 5 o 7 niños, los vecinos defendían la permanencia de la escuela.

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

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

Este documento nos habla no sólo del papel activo de los padres, sino también del significado que tenía la escuela para esos pobladores. Se menciona la multifuncionalidad de la escuela, su importancia como núcleo central de la vida social de los parajes.

En el campo no existían o eran muy pocas las capillas de la iglesia católica y la escuela era entonces el lugar donde se guardan los santos, donde llega el cura a dar misa; de ahí parten las procesiones, se hacen bautismos, los chicos aprenden el catecismo, toman la comunión, se confirman y se casan. Es el lugar también donde llegan los “grupos de misioneros” y se hacen “retiros espirituales”

Los beneficios de las políticas asistenciales del Estado Nacional o Provincial, dirigidos a las familias rurales de la zona, siempre escasos, también llegaban a los parajes a través de las escuelas. Por ejemplo desde los establecimientos escolares se reparten las cajas PAN de la década del 80 (Plan Alimentario Nacional) o los bolsones de comida de la época menemista. Ante la falta de centros de salud es el lugar donde atiende el médico o el enfermero, cuando llega, luego de largas tramitaciones.

La escuela era además un centro de reunión social. Aquí se realizaban las fiestas religiosas y se celebraban los acontecimientos; las actividades de apoyo que organizaba la cooperativa escolar se convertían en excusa para recrear vínculos sociales. Se hacían bailes, “cuadreras”, asados, “sortijas” y “juegos camperos”. Da lugar a espacios recreativos; muy importantes sobre todo para las mujeres, ya que los hombres tienen en el “boliche” un lugar “propio” y al que no acceden sus esposas, madres o hijas.

Todo lo señalado permite entender el lugar central que tenían las escuelas, la manera en que los padres de las familias campesinas y los vecinos se habían apropiado de ese espacio y las reacciones que se suscitaban cuando intentaban cerrarlas. En otro trabajo (Cragnoilino, 2007) hicimos mención a lo sucedido en el año 1998, cuando a raíz de una política de “nuclearización”, que escondía en realidad la necesidad del ajuste neoliberal, se decidió en Córdoba el cierre de gran cantidad de escuelas rurales.

Varías de ellas estaban en el Departamento Tulumba. En una de nuestras visitas al campo nos dijeron : “Esa escuela es nuestra... es lo único que nos queda... Hasta el enfermero nos sacaron, pero con la escuela no se metan...”. Repetían: “Si la escuela se cierra este lugar se muere”

Reflexiones finales

Al comenzar nuestro trabajo reconocíamos, siguiendo a Civera (2011), el desafío y la potencialidad que suponen los abordajes interdisciplinarios al momento de investigar acerca de la educación en las zonas rurales. Volvemos a la colega mexicana al final de nuestro trabajo cuando señala las posibilidades que implican los estudios que desbordan los límites disciplinarios ya que “pueden obtener buenos frutos en el diálogo entre planteamientos teóricos y metodológicos. Este encuentro permitiría a quienes, en la actualidad están buscando implementar programas educativos en un mundo rural cambiante, encontrar en los trabajos históricos, no sólo experiencias interesantes, sino también la posibilidad de superar narrativas, que centradas en lo inmediato no permiten problematizar la compleja relación entre los diferentes actores que construyen las escuelas rurales (Civera, 2012: 7, 8)

Recupero estas palabras porque a menudo la imagen sobre la escuela rural que circula en los medios y también que es escuchada en ámbitos educativos remite a la “pobre escolita rural”, a un espacio “difícil” para el trabajo docente, donde llegan las chicas más jóvenes que encuentran allí su primer espacio de inserción laboral. En los ámbitos de formación inicial de maestros se insiste en la idea de las dificultades que tendrá que enfrentar el docente debido al “aislamiento”, prefigurando un futuro de trabajo en soledad, que desconoce la existencia de otros referentes y lo aleja de la necesidad o el deseo de reconocer los recursos educativos existentes en el campo. Está implícito y a veces se explicita esta idea de que a los padres campesinos no les “interesa” la educación o no pueden apoyar los procesos de escolarización de sus hijos.

El tipo de estudio que presentamos en este capítulo pretende ser un aporte para discutir con estas afirmaciones. Entendemos que un análisis, nutrido con referentes de la historia, la antropología y la sociología, permite pensar de manera más compleja si y de qué manera la escuela es significativa para las familias rurales.

Nos interesa también discutir con ciertas versiones historiográficas que, enfatizando la presencia estatal en la creación del sistema educativo argentino, ignora los esfuerzos locales de las familias y vecinos de los parajes y presentan una visión de las políticas de educación que las asimilan sólo a las políticas estatales. Frente a esta manera de entender los procesos, propondremos la noción de “políticas públicas”, que supone una mirada más compleja y menos monocromática de la historia educativa en los campos. Seguimos aquí a Elena Achilli (1998: 2 que plantea que “cuando hablamos de *políticas educativas* hacemos referencia –en un sentido amplio al conjunto de actuaciones que se generan tanto desde los ámbitos estatales –hegemónicas como desde los distintos sujetos implicados –ya sean docentes, cooperadores, padres o grupos étnicos las que, en una dialéctica con las anteriores, pueden reforzarlas, rechazarlas, confrontarlas. Analíticamente, este reconocimiento amplio de las políticas educativas –que, supone también, un reconocimiento de otro *espacio público* de construcción *colectiva* de políticas permite, por un lado, identificar y conocer estos procesos sociopolíticos generalmente silenciados/reducidos tras las políticas estatales. Permite conocer las dialécticas de sus mutuas interacciones, sus contradicciones y conflictividades, las implicancias que generan. Es decir, conocer el *espacio público* de la lucha de intereses diferenciados”

De acuerdo a lo que hemos visto en Tulumba, algunos padres, los mejor posicionados y con más recursos, se anticipaban en ocasiones al estado y ofrecían su colaboración para que se inicien las clases en una casa, donaban terrenos y luego ayudaban de diferentes maneras a sostener el funcionamiento de la escuela. No planteamos situaciones exentas de conflictos, ya que los establecimientos escolares, las actividades que allí se realizaban, sus instituciones aledañas, como las asociaciones cooperadoras, eran lugar de disputa del poder local. También las tensiones se

evidenciaban en relación a los docentes que eran evaluados por las familias y cuestionados en caso de que se advirtiera que no cumplían con sus obligaciones no sólo hacia los niños sino respecto a la “comunidad”.

Mencionamos también como estas relaciones con las escuelas rurales no fueron lineales y siguieron las modificaciones de las estrategias de reproducción campesina, que modificó la valoración de los espacios formativos e incorporó a la escuela como instancia de preparación para la migración. Pensar a la educación desde la perspectiva de las Estrategias de Reproducción social, nos resulta fructífero, ya que abre la comprensión de las prácticas de las familias campesinas más allá del campo específicamente educativo y las vincula con los espacios de relaciones económicas, sociales, y políticas

En estos análisis nos reconocemos como parte de un conjunto de trabajos etnográficos desarrollados en Argentina y América Latina que proponen un análisis de la relación entre Estado, escuela y clases subalternas que superan los límites de otros enfoques basados en “el conflicto cultural”, o “la imposición de la ideología dominante”. Las perspectivas históricas y relacionales puestas en juego son las que permiten identificar la complejidad de la trama de posiciones e intereses presentes en la producción de prácticas y discursos educativos y escolares¹⁴

Volvemos finalmente a la valorización de propuestas interdisciplinarias, con confluencias teóricas, epistemológicas y metodológicas, que hacen posible pensar los procesos de construcciones de escuelas primarias rurales como plurales, complejas y atravesadas por relaciones sociales, que rebasan la historia normativa e institucional de los sistemas de escolarización. Se trata de una historia donde convergen múltiples historias y no solamente se explica reconstruyendo la historia del sistema de educación. Proponemos que para entender el objeto de nuestro interés, es preciso considerar también una historia social regional, la del espacio social, las del sistema educativo y la de los sujetos, a través de sus trayectorias; historias que se entrecruzan e interpenetran y que sólo con fines analíticos pueden distinguirse.

Bibliografía

ACHILLI, Elena (1998) “Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente” en *Revista Lote* N° 18. Acceso a versión digital: www.fernandopeirone.com.ar/Lote/.../achilli.htm. Consultado 03/03/2009

ACHILLI, Elena (2000) “Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación socio cultural”, en *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana*, UNR Editora, Rosario

ASCOLANI, Adrian (2011) “Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de Argentina agroexportadora, 1899-1936, en Civera, Giner y Escalante (coord.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, Siglo XIX y XX*, México, Miguel Porrúa

BATALLAN, Graciela (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Ed Paidós,

BOURDIEU, Pierre (1991) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1977) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Ed. Laia.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT Loic (1995) *Respuestas para una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

CARLI, Sandra (1995) *Entre Ríos. Escenario Educativo, 1883-1930*, UNER, Paraná

CIVERA, Alicia (2011) “Introducción”, en Civera, Giner y Escalante (coord.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, Siglo XIX y XX*, México, Miguel Porrúa, p.5-31

CRAGNOLINO, Elisa (2001), *Educación y Estrategias de Reproducción Social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*. Tesis de Doctorado en Antropología- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Mimeo.

CRAGNOLINO, Elisa (2007a), "Compartiendo la otredad. Los encuentros con la Historia en la teoría antropológica contemporánea", en *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol II, N° 1, pag 115-142, Madrid, Antropólogos Iberoamericanos en Red, p.115-142 .

CRAGNOLINO, Elisa (2007b), "Esa escuela es nuestra". Relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales" En Cragnolino, E (comp) *Educación en los espacios sociales rurales*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, Córdoba, p.12-41.

CRAGNOLINO, Elisa (2008) "La perspectiva de Pierre Bourdieu y la historicidad de las prácticas educativas. Sus aportes para estudiar el acceso a la educación y cultura escrita en zonas rurales ", ponencia presentada al *Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Mirando al futuro de América Latina y el Caribe*, Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, noviembre de 2008. Mimeo

CHARTIER, Roger (1992) *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*, Barcelona, Gedisa

CHARTIER, Roger (1994) "Cultura popular". Retorno a un concepto historiográfico, en *MANUSCRITS*, no 12, Gener 1994, p. 43-62

ELIAS, Norbert (1993) *El proceso de la civilización*, Buenos Aires, FCE.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983a) "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos* N°37, jul-sept, Editorial Era, México, p.70-80 .

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983b) "*La Escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*", Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN

GINZBURG, Carlo (1994) *El queso y los gusanos*, Atajos, Barcelona.

GINZBURG, Carlo (1995) "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella", *Entrepassados*, Año V, N° 8, Buenos Aires, p. 51-73

GUTIERREZ, Talía (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897- 1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

LIONETTI, Lucía (2010) "Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875)", *Naveg@merica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas* [en línea]. 2010, n. 4. Disponible en <<http://revistas.um.es/navegamerica>>. (Fecha de consulta 03/05/2010)

MARTINEZ PAZ, Fernando (1979) *La educación argentina*. Córdoba, DGP. UNC, Córdoba.

MARTINEZ PAZ, Fernando (1980) *El sistema educativo nacional. Formación, crisis y desarrollo*, Córdoba, DGP UNC

MANZANAL Mabel y ROFMAN Alejandro (1989) *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*, Buenos Aires, CEAL.

MAYER, Susana (2013). Las relaciones sociales en las escuelas rurales. Estudio en dos procesos de colonización agrícola, Doctorado en Estudios Sociales agrarios, CEA, UNC, mimeo

MERCADO, R. (1989) "Una reflexión crítica sobre la noción "escuela-comunidad", en Rockwell E. y Mercado R, *La escuela, lugar del trabajo docente*, DIE/CINVESTAV/, México, p.47-54

MURMIS, Miguel (1992) "Tipología de pequeños productores campesinos en América Latina", en Peon, *Sociología rural latinoamericana. Hacendados y campesinos*, CEAL, Buenos Aires,

NEUFELD, M.R. (1992). "Subalternidad y escolarización: acerca de viejos y nuevos problemas de las escuelas de islas, en Cuadernos de Antropología N° 4, Universidad Nacional de Luján, p. 67-97.

NEUFELD, M. R. (1988). "Estrategias familiares y escuela", en *Cuadernos de Antropología Social* 2, ICA, FFyL-UBA, p. 31-40

NEUFELD M.R., SINISI L. Y THISTED J. A (2010). *Docentes, Padres yEstudiantes en épocas de transformación social: Investigaciones etnográficas en contextos de desigualdad y diversidad sociocultural*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ROCKWELL, Elsie (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares

ROCKWELL, Elsie (2009) “El diálogo entre Antropología e Historia”, en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, p 149

SILVA, Renán. La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier, en *Revista Sociedad y Economía* [en línea] 2003, (Abril-Sin mes) : [Fecha de consulta: 2 de abril de 2014] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936017>

TERRENO, Ana, DOMINGUEZ Griselda y PECORA, Graciela (1999), “Educación común y debates parlamentarios en Córdoba”, en Ascolani, A. *La educación en Argentina. Estudios de Historia*, Rosario. Edición del Arca, p. 241-250

THOMPSON, Edward (1992) Folklore, Antropología e Historia Social. *Entre pasados, Año II* N° 2, Buenos Aires: 63-86

THOMPSON, Edward (1989) La formación de la clase obrera en Inglaterra, Barcelona, Crítica.

VERA de FLACHS, María y RIQUELME de LOBOS, Norma (1987), *La educación primaria en Córdoba. 1930-1970.*, Cuadernos de Historia 7, Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba.

¹ El Programa se encuentra radicado en el Centro de investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

² Thompson se distancia de la antropología marxista que en un enfoque reduccionista acepta la analogía de la base y la superestructura y da prioridad interpretativa a lo económico en un sentido restringido. La confluencia que propone como la más fecunda es, en cambio, con una Antropología que ayude a dar cuenta de como " [...] el cambio histórico sucede, no por que una "base" determinada deba dar lugar a la "superestructura" correspondiente, sino por que los cambios en las relaciones de producción se experimentan en la vida social y cultural, se refractan en las ideas de los hombres y en sus valores, y son cuestionados en sus acciones y creencias" (Thompson, 1992: 83).

³ Las ideas de Certeau acerca de la economía escrituraria enriquecieron la perspectiva de Chartier al hacer explícita la diferencia entre “estrategia” y “táctica” en contextos de dominación; así puede complejizarse la idea de imposición y dominación y advertir las distancias que existen entre los mecanismos que apuntan a controlar y someter y los procesos de resistencia o insumisión. Se trata de tomar en cuenta la diversidad de apropiaciones, plurales, móviles, de los bienes culturales comunes en situaciones asimétricas. Véase al respecto Chartier, 1994

⁴ El debate, traducido por primera vez al español por Silva (2003) fue originalmente transmitido por Radio France como conclusión del Coloquio de Saint-Maximan sobre el libro y la lectura en septiembre de 1983

⁵ La noción de hábitos ya había sido utilizada por Norbert Elias en sus trabajos de la década del 30 del siglo XX, en “El proceso de la civilización” en el sentido en que lo plantea Bourdieu como la internalización de lo social. Los críticos del sociólogo francés le reprochan no haber reconocido sus “deudas” teóricas con Norbert Elias.

⁶ Los campos se presentan como espacios estructurados de posiciones y relaciones, a las cuales están ligadas cierto número de propiedades. Se define, entre otras cosas definiendo *lo que está en juego* y los intereses específicos del mismo, que son irreductibles a los compromisos y a los intereses propios de otros campos. Cada campo engendra así el interés (*illusio*) que le es propio, que es la condición de su funcionamiento. (Bourdieu, 1990).

⁷ Anuarios Estadístico de la Provincia de Córdoba (AEPC) del año 1914, 1918, 1930 y 1942. Educación. Enseñanza Primaria 1960- 1962, Dirección General de Estadísticas, Córdoba, 1966. Estadísticas Educativas de los años 1970, 1976, 1983, 1994, Ministerio Educación PC.

⁸ El análisis documental realizado en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primario del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Actas del Consejo Provincial de Educación; Actas de Inspección del departamento Tulumba. Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba) hacen posible reconocer esta disputa a través de la mención de numerosos incidentes que dan lugar a reclamos de los directores de las escuelas primarias fiscales de campaña respecto al “robo de alumnos” por parte de las escuelas Lainez. Véase al respecto Cragnolino (2007 y 2010)

⁹ La ley orgánica de Educación Primaria de Córdoba N° 1426 y el Reglamento General de Escuelas Primarias -Decreto 41.009 de 1933 reconocen dos instancias de participación para los miembros de la comunidad y los padres: las Comisiones Escolares y las Cooperadoras. Las primeras estarían integradas por “vecinos de moral insospechable” y se les atribuyen dos funciones básicas: proveer recursos para afrontar el pago de los gastos del funcionamiento de las escuelas y apoyar a los inspectores en la “vigilancia” de las mismas. Terreno, Dominguez y Pécora (1999) destacan la función disciplinadora de las Comisiones, y mediatizadora, junto a los inspectores de la acción del Consejo sobre las escuelas y las diferencias con las funciones asignadas a las cooperadoras: velar por la salud del niño, propender a la dignificación y respeto de maestro.

¹⁰ Fuente: “75 años de historia”. Escuela Aristóbulo del Valle. Alto de Flores. Dep. Tulumba. Córdoba. Año 1987. Mimeo

¹¹ La falta de conocimiento “de las letras” limitaba las posibilidades de convertirse en un intermediario a la hora de llevar adelante gestiones para la escuela. Sin embargo, como hemos mostrado en otro trabajo (Cragnolino, 2013) la ausencia del

conocimiento del código escrito, podía ser suplido por la posesión de otros conocimientos: “el saber manejarse con los papeles”, “el hacérselos llegar” a las personas indicadas. Cosa que podían hacer aquellos que, aunque analfabetos -como en el caso de Don Julián-, el impulsor de la apertura de la escuela del Bañado, tenían capital económico, social y político.

¹² Fuente: Actas de Visitas de Inspección. Campaña. Distrito Escolar 8. Dpto. Tulumba. Año 1940

¹³ Informes Anexos al Libro Actas de Visitas de Inspección del Departamento Tulumba. Año 1943

¹⁴ Respecto a mi país destaco los trabajos de Neufeld (2010), Achilli (2000) y Batallan (2007) y la amplia producción de sus equipos de investigación, que continúan en esta línea de la etnografía, deudora de los aportes de Rockwell y otros investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV), México, que iniciaron en la década del 80 la formación de etnógrafos a través de la Red de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar (RINCUIARE)