

El acceso a la educación básica rural en familias campesinas de Córdoba (Argentina) como resultados de múltiples historias*

Elisa Cragolino

Resumen

145

Este trabajo se refiere al proceso a través del cual se produce el acceso a la escolaridad básica rural por parte de familias campesinas residentes en el norte de la provincia de Córdoba (Argentina). Proponemos que este acceso se comprende en el entrecruzamiento de distintas historias. En primer lugar una historia social regional, considerando en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo. Es a partir de aquí que se configuran nuevas estrategias de reproducción, que incluyen prácticas relativas a la educación y la escolarización. En segundo lugar consideramos la historia del sistema educativo. Finalmente analizamos las trayectorias de los integrantes de estas familias tanto en el campo económico, social y el educativo. Se trata de tres historias que se entrecruzan e interpenetran y que sólo con fines analíticos pueden distinguirse.

Palabras claves: educación básica; población rural; familias campesinas; dimensión histórica; estrategias.

* Este artículo constituye una versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio "Historia de la educación en el campo latinoamericano. Escuela, comunidades rurales y sujetos sociales" del Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, noviembre de 2010.

Abstract

Access to basic level education in peasant families, in Córdoba (Argentina) as a result of multiple histories

This paper deals with the process by which peasant families from the north of the province of Córdoba are able to access basic level rural schooling. We propound that this access is better understood if we take in consideration the intertwining of different histories. Firstly, a regional social history, particularly the changes in the agrarian structure and the job market; these changes led to new reproduction strategies, with practices relating to education and schooling. Secondly, we take in consideration the history of the educational system. Finally we analyze the trajectory of these families members in the economical, social and educational fields. These three histories are intertwined and can only be separated for analytical purposes.

Keywords: basic level education; rural population; peasant families; historical dimension; strategies.

Introducción

146

Este artículo recupera desarrollos de investigaciones antropológicas referidas a la educación en espacios rurales del norte de Córdoba – Argentina.

Nuestros estudios tratan de comprender cómo se fue configurando el acceso a la educación básica, por parte de familias campesinas de esa zona, en particular las del Departamento Tulumba. Se trata de desarrollar una mirada de larga duración que intenta reconstruir las formas, el lugar y la importancia que fueron asumiendo las estrategias educativas y en particular la escolarización a lo largo del siglo XX y hasta la actualidad, sus vinculaciones con el resto de los mecanismos de reproducción social, y el significado que las familias campesinas les asignan.

A partir de nuestro trabajo teórico y empírico proponemos que las prácticas y representaciones acerca de la educación observadas en estas familias campesinas forman parte de un conjunto de prácticas, las estrategias de reproducción social,¹ 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.

Al utilizar el término “estrategia” seguimos la propuesta de Bourdieu (1988) y el sentido de “lógica práctica” que este le asigna, lo que implica considerarla no como resultado de la obediencia a reglas o producto de la libre iniciativa del actor

¹ 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, 1988, p. 122).

y del cálculo consciente y racional sino resultado de posiciones y disposiciones construidas en el tiempo y productos de la historia.²

Desde esta perspectiva entendemos que el acceso a la escolarización puede comprenderse en el entrecruzamiento de distintas historias: una historia social regional, considerando en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo y cómo a partir de ello se configuran nuevas estrategias de reproducción, que incluyen prácticas relativas a la educación y la escolarización; la historia de la manera como se hizo presente y se fue modificando el sistema educativo y considerando además las trayectorias de los integrantes de estas familias tanto en el campo económico, social y el educativo. Por supuesto, se trata de tres historias que se entrecruzan e interpenetran y que sólo con fines analíticos pueden distinguirse.

Las transformaciones en la estructura agraria, el proceso de descampesinización de Tulumba y la redefiniciones de estrategias de reproducción social

Tulumba es un departamento del norte de la provincia de Córdoba. Zona caracterizada 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, a través de fuentes estadísticas,³ nos permite reconocer la presencia campesina y la trayectoria modal de esta clase, para luego detenernos en el análisis particular que siguieron 9 familias seleccionadas donde realizamos un trabajo etnográfico recurriendo a diferentes estrategias (historias de vida, relatos, entrevistas en profundidad, observaciones). Esta reconstrucción hizo posible advertir las transformaciones ocurridas en distintas

² La perspectiva de Pierre Bourdieu ha sido reconocida, en los ámbitos educativos, fundamentalmente a través de la obra producida junto a Passeron *La Reproducción*. El énfasis puesto en la idea de que el trabajo pedagógico es un proceso irreversible y que inmoviliza la posibilidad de transformaciones de las estructuras, ha generado muchos cuestionamientos. Sin embargo, como hemos señalado en trabajos anteriores (Cragnolino, 2008), en la obra del sociólogo francés es posible advertir una evolución desde estas formulaciones más deterministas, donde se habla de «perpetuación» y de «procesos irreversibles», a las conceptualizaciones más abiertas en cuanto al reconocimiento de los procesos transformativos. En sus trabajos posteriores a *La Reproducción* (sobre todo a partir de *El sentido práctico* (1980) admite la posibilidad de transformaciones producidas por la modificación de las condiciones objetivas de vida o a través de procesos de autosocioanálisis (Bourdieu y Wacquant, 1995) o de autosocioanálisis asistidos (Bourdieu, 1999). Es importante reconocer además la manera en que la dimensión histórica se incorpora en sus construcciones conceptuales al plantear que las estructuras se engendran y transforman históricamente y sostener no sólo la génesis social y procesual de los campos, la existencia de una "historia hecha cuerpo" que suponen los habitus, sino también la relación histórica entre campo y habitus y utilización de la noción de trayectoria para comprender las prácticas sociales. .

³ El análisis realizado con fuentes estadísticas constituye una síntesis propia. A pesar de los datos fragmentarios y discontinuos, los Censos poblacionales (Censos Nacionales de Población de 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991 y 2001) nos permitieron recuperar el desarrollo demográfico (distribución por sexos y edad, densidad, tasas de crecimiento, de migración). Los Censos Nacionales Agropecuarios (de 1908, 1937, 1960, 1969 y 1988) y Censo Nacional Económica de 1994 e Informes Departamentales del Gobierno de Córdoba (años 1991, 1993, 1996) hizo posible reconstruir la evolución de la estructura agraria, las actividades comerciales y de servicio y el mercado de trabajo; identificamos cantidad, superficie y distribución de explotaciones agropecuarias; distribución diferencial de recursos y fuerza de trabajo familiar y extrafamiliar en la producción y propiedad del ganado. Para el análisis de procesos posteriores al 2001 recurrimos a desarrollos de otros investigadores, en particular Hocsman y Preda (2005) y Hocsman (2009)

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 en Tulumba de la pequeña propiedad (explotaciones familiares menores a 100 ha 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 el siguiente (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.

148

Producida la retracción de la demanda de trabajo rural, con el desarrollo del mercado laboral urbano, industrial y de servicios, y la implementación de políticas sociales (educativas, sanitarias, de vivienda) que facilitan el asentamiento urbano, los destinos de las migraciones permanentes serán desde mediados de la década del 40 las ciudades de Córdoba y Buenos Aires o, si permanecen en Tulumba, San José de la Dormida.

Reflejarán este proceso que seguimos en los casos particulares, los cambios observados a nivel departamental en la concentración de la propiedad de la tierra (desde la década del 60 se evidencia el aumento de grandes explotaciones de más de 1.000 ha y sobre todo de aquellas que tenían entre 2.500 y 5.000 ha), la caída en la extensión de los rodeos (vacunos, pero sobre todo caprinos), la disminución de la cantidad de personal ocupado en las explotaciones y en paralelo al aumento en la proporción de trabajadores de la familia, que sin embargo también desciende como producto de las migraciones.

En la etapa siguiente, 1970 y hasta mediados de los 90, el estrechamiento de las bases de reproducción de las unidades campesinas acentúa las tendencias emigratorias. A comienzos de la década del 90 la mayor parte de las familias estudiadas ya no tienen parientes directos viviendo en el campo. Se trata en esos casos de una persistencia campesina, pero empobrecida, con "desplazamiento hacia abajo" (Murmis, 1992). La supervivencia de estos grupos domésticos es puesta en cuestión en este período a través de varios procesos que incluyen la imposibilidad de mantenerse en producción en el nivel de capitalización requerido por el cambio

tecnológico, la eliminación de medidas de protección, la apertura comercial y la pérdida de oportunidades de complementos salariales fuera de la parcela. Al mismo tiempo que se da este proceso de descampesinización y desplazamiento hacia abajo, se profundizan también las estrategias de asalarización permanente en el medio rural.

En la última etapa analizada, desde mediados de los 90 hasta la actualidad, la situación se ha complejizado y se han deteriorado aún más las condiciones de reproducción de las familias campesinas. El avance del capitalismo a través del agro negocio orientado a la exportación implicó en esta zona, en los últimos años, como en muchos lugares de Argentina, un corrimiento de la frontera agraria y con ello el desmonte indiscriminado, la expansión de un modelo de monocultivo ("sojización"), incorporación de paquetes tecnológicos, explotación degradante de los recursos naturales, concentración productiva, desplazamiento territorial de la producción campesina y conflictos por la tierra.⁴ Esta situación y el incremento de los intentos de expropiación dieron lugar al surgimiento de organizaciones campesinas que nucleadas en un movimiento (Movimiento Campesino de Córdoba- MCC)⁵ reivindican el derecho de permanecer en sus tierras, conservar sus modos de vida y acceder a la educación.

Hemos planteado brevemente hasta aquí el proceso de subordinación al mercado de producción, de tierras, de trabajo de consumo y el empobrecimiento de las unidades campesinas analizadas en Tulumba y cómo este desembocó en la asalarización y en buena medida la descampesinización. Se modificaron las estrategias de reproducción y la migración de la mayor parte de los integrantes de las unidades, fue primero estacional con destino rural y luego la urbana y definitiva.

A pesar de este proceso, y la agudización de las condiciones de pobreza derivadas del avance del capital, en la actualidad, en muchos parajes del departamento, familias campesinas tratan de sostener sus formas de producción y aunque algunos de sus miembros vendan fuerza de trabajo fuera de los predios o reciban subsidios estatales, intentan seguir reproduciéndose a partir del trabajo familiar con los animales y el monte. Como señaláramos más arriba, frente a los intentos de destrucción de estas formas de vida, materializadas en avances y cercamiento de campos y la expropiación de tierras que durante décadas estuvieron en posesión de las familias campesinas, algunas de ellas empiezan a organizarse, conformando nuevos espacios de reivindicación y acción política.

Ahora bien, en la puesta en práctica de estas estrategias de reproducción, tanto las relativas al trabajo predial en la primera etapa, la migración con destino

⁴ Se observa en esta región norte (N) y noroeste (NO) un proceso de concentración en la superficie que se da a partir del estrato de las 2.500 ha y un mayor incremento (84%) en el rango de 5.000 a 10.000 ha. De manera correlativa e inversa, las superficies menores de 25 ha dedicadas a la ganadería extensiva con uso "libre" del monte, disminuyeron en número de establecimientos y superficie en un 50% (Hocsman y Preda, 2005)

⁵ Se trata de una organización de tercer grado integrada por 9 organizaciones zonales de segundo grado, que a su vez agrupan 60 "organizaciones de base" o "comunidades de base". Se trata de aproximadamente mil familias que participan directamente de alguna de las Comunidades de Base y más de mil quinientas familias que participan indirectamente de los proyectos y beneficios generales que se promueven. Se proponen resolver colectivamente los problemas que comparten en las comunidades, relativos a la producción y comercialización, los caminos en mal estado, la falta de agua, los conflictos de tierra y la criminalización por parte del Estado a los pequeños productores que resisten desalojos y también cuestiones relativas a salud y educación.

rural y luego urbano, la asalarización rural, las estrategias respecto a la herencia y la decisión de que algunos de los hijos permanezcan en el campo o la que puede vislumbrarse en la actualidad en cuanto a sumarse a un movimiento que les permita defender sus derechos, todas ellas suponen la implementación de estrategias educativas.

Estas estrategias educativas van a variar y se configuraran de modo particular según prioricen que los hijos emigren a la ciudad, se conviertan en peones o puesteros rurales, queden a cargo de la explotación familiar o, como en la actualidad, se organicen para resguardar derechos y plantear formas sociales y productivas alternativas a las que se les pretenden imponer.

Lo cierto es que las familias preparan a los hijos para cada una de estas alternativas y en esta formación comienza a incorporar progresivamente a la escuela.

Estamos planteando de este modo que la configuración de estas estrategias educativas es correlativa a los cambios observados en las estrategias reproductivas familiares que a su vez siguen las modificaciones en el espacio social rural tulumano.

Las estrategias educativas van tomando así diferentes formas: en una primera etapa se privilegia de mecanismos educativos informales que les permitían a los niños y jóvenes adquirir los saberes cotidianos a través de los cuales resolvían los problemas prácticos de la vida y el trabajo rural. Luego se produce la progresiva valorización de la escuela y la escolarización como medio para el desplazamiento y apuesta para lograr acceso al trabajo fuera del campo, superación de la pobreza y reposicionamiento social.

150

En la actualidad un grupo de familias nucleadas en las organizaciones que conforman el MCC defienden el derecho a que sus hijos accedan a la escuela secundaria (obligatoria por la ley nacional de educación vigente) y articulan esas reivindicaciones en un proyecto educativo alternativo, proyecto que a su vez aparece ligado al conjunto de reclamos por la tierra, el agua y el uso sustentable de los recursos naturales.

Estas transformaciones en las estrategias educativas se relacionan entonces con las condiciones estructurales pero también, como veremos a continuación, tienen que ver con la constitución del campo educativo tulumano, con las características de la oferta educativa de las zonas rurales y su accesibilidad geográfica y social.

La historia del sistema escolar y la incorporación de los niños tulumanos a las escuelas

Para la elite argentina 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. 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 *mínimum* 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 tulumbeño escuelas primarias, creadas por el estado provincial y el nacional.

Las fuentes consultadas⁶ 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 cercanos.⁷ En 1914 existían 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). Existía también una escuela “particular” religiosa, graduada, para mujeres, pero no se especifica ubicación y matrícula. Para 1918, la fuente consultada (AEPC, 1918) ya no menciona la existencia de este último establecimiento. Desde entonces no hubo en el departamento una oferta de educación formal privada.

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 Suau, 1987).

Las escuelas se multiplicaron en Tulumba conforme avanzaba el siglo. Respecto a las iniciativas de apertura por jurisdicción se observa que entre 1930 y 1941 la tasa de crecimiento de establecimientos nacionales es el doble que la correspondiente

⁶ 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.

⁷ 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 a ou b?).

a las escuelas fiscales.⁸ Se advierten también diferencias en cuanto a la profesionalización de los docentes: estos eran atraídos por los mejores sueldos, la regularidad de los pagos y las seguridades de estabilidad y jubilación que ofrecían las escuelas nacionales (Martínez Paz, 1979). En estos establecimientos la casi totalidad de su personal contaba con título de maestros normal (un maestro sin título, entre 17), mientras en las escuelas provinciales había 8 sin título sobre un total de 40 (Fuente AEPC 1930, 1942).

Las escuelas funcionaban en instalaciones precarias. Pese al “impulso constructivo” de los gobiernos provinciales, demócrata y radical de la década del 30 que implicaron la edificación de 103 escuelas rurales en Córdoba, estas no se localizaron en Tulumba. Para 1934 todavía había más escuelas que funcionaban en edificios privados (cedidos o alquilados) que estatales.⁹

En el proceso de apertura y construcción de escuelas primarias no estuvieron ausentes los pobladores de los parajes rurales. Los documentos consultados en el Archivo de la Dirección de Nivel Inicial y Primaria¹⁰ 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” se habría hecho presente en muchos de los parajes a partir de la iniciativa de algunos de los vecinos (los “más acomodados” y mejor instruidos de los parajes), quienes eran los que iniciaban las tratativas para que se abran las escuelas, luego cedían sus casas para que comiencen a funcionar y a través de distintas actividades colaboraban juntando fondos, o participaban directamente en la construcción y reparación del nuevo edificio.

La multiplicación de las escuelas primarias en el campo tulumbeño ampliaron las posibilidades de que los hijos de las familias campesinas accedan a la escolaridad. Aunque se observa entre la década del 30 y el 50 un crecimiento importante de las matriculas escolares, estas parecen no haber reflejado la presencia real y regular de los chicos en las escuelas. Según las Estadísticas Educativas el 63% alumnos matriculados en 1938 asiste a las escuelas; en 1942 esta cifra aumenta al 72% (Fuente AEPC, años 1938 y 1942). Las Actas e Informes de Inspección de escuelas fiscales correspondientes a la década del 30 y 40 dan cuenta de cifras mucho mayores de inasistencia de los alumnos. Señalan que estos problemas se agudizan en determinadas épocas del año, que coinciden con el ciclo agrícola (la menor presencia de los niños se observa en marzo, abril, septiembre a noviembre por la “siembra local” y la “cosecha en el sur”).

En los años 50 y sobre todo 60 y aún en un contexto de pérdida poblacional (despoblamiento de los parajes por migraciones), aumenta la proporción de niños

⁸ Como señaláramos en otros trabajos (Cragolino, 2010a), aunque los gobiernos de Córdoba desarrollan una política educativa que postula la “defensa de la autonomía” de la provincia frente a la “intromisión” del Estado Nacional, en algunos períodos delega a la nación sus obligaciones educativas en el norte cordobés, una zona rural que se presenta como marginal (tanto desde el punto de vista económico como social) para el proyecto de la clase dirigente de la provincia.

⁹ Fuente: Consejo Provincial de Educación. Inspección General de Edificios Escolares. Tomo 4. 1934.

¹⁰ Fuentes consultadas: Actas del Consejo Provincial de Educación; Actas de Inspección general de Edificios Escolares; Actas de Inspección del departamento Tulumba. A partir del Año 1931: Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba. (desde 1941); Notas elaboradas por directores de establecimientos a partir de Formulario del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Libro de Circulares para Escuelas Nacionales. Archivo de la dirección de Nivel Inicial y Primario de la Provincia de Córdoba (DGEP).

en edad escolar que se matriculan y se mantienen las iniciativas de los padres, en cuanto a solicitudes de apertura de establecimientos, designación de docentes y actividades de apoyo para compra de materiales, mejoras o reparaciones de los edificios. Esta mayor presencia de los pequeños en la escuela tiene que ver no sólo con el impulso estatal sino con el nuevo lugar que progresivamente irá adquiriendo la escolarización en la reproducción campesina, aunque esta inclusión todavía es limitada y esto se expresa en la distribución de la población escolar; en efecto, más de la mitad de los alumnos de los establecimientos de educación primaria de Tulumba se concentran en los tres primeros grados. Si bien hay una mayor proporción de niños que asisten a los últimos grados de la escuela que en el período anterior, los porcentajes de alumnos de los tres primeros grados en relación al total siguen siendo muy importantes: entre 1958 y 1962 el 69% de los niños de las escuelas del departamento se concentraban en los tres primeros grados; para comienzos de la década del 70 estas cifras han descendido al 58%.

Aunque en el periodo 1958-70 se produce una extensión de la oferta educativa (aumentan las escuelas de 51 a 60 y los docentes de 86 a 154),¹¹ la escuela primaria tiene en el departamento un bajo poder de retención. Por ejemplo, para la cohorte 1969/75 ascendía solo al 26,5%, cifras que contrastan con las correspondientes a Córdoba Capital, 64,6% o un departamentos del Sur cordobés donde también predomina población rural. San Justo con un 58%).¹²

Este bajo rendimiento es explicado por los agentes prestadores de educación en la zona: las migraciones familiares, las distancias entre la escuela y el hogar, la incorporación al trabajo predial y extrapredial, la pobreza y la edad (a los 13-14 años abandonan la escuela y esto se produce con relativa independencia de los logros escolares obtenidos hasta ese momento) son las razones del bajo desempeño que explicitan los docentes en los documentos (Informes) y entrevistas.

En ningún caso se mencionan como significativas las dificultades materiales en la prestación del servicio (calidad de la infraestructura, falta de espacio y material didáctico), la deficiencia en su formación, la complejidad de la tarea de un docente multigrado.¹³ Los inspectores zonales, por su parte, señalan además de las precarias condiciones de existencia de las familias, en algunos casos, la inestabilidad en la permanencia del personal; raramente aparecen observaciones acerca de la calidad de la enseñanza y competencias técnico pedagógicas del maestro; por el contrario destacan la labor docente, que "a pesar de las muchas dificultades", "gracias a su entrega personal logra cumplir con su misión".¹⁴

¹¹ El incremento de la planta docente que alcanza para el periodo 1958-70 el 79% tiene que ver por un lado con la extensión de la posibilidad de cursar todos los grados del nivel primario y la necesidad de contar con docentes que asuman esta tarea. Se continúa con la modalidad multigrado, pero los alumnos se dividen en 2 grupos (los primeros y los últimos grados) que funcionan en aulas separadas y a cargo cada uno de una maestra. Tiene que ver también con la incorporación de ayudantes y personal de maestranza que atienden las cantinas escolares donde se provee a los alumnos de la "copa de leche" y el pan, que en las estadísticas son contabilizados como personal docente.

¹² Fuente: elaboración propia a partir de datos de Retención y desgranamiento Cohorte 1969/75. Educación Primaria. Departamento de Estadísticas. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

¹³ Informes Mensuales de directores de escuelas. Dpto. Tulumba. Años 1958-60-65-69 y 1970. Archivo Dirección Nivel Inicial y Primaria.

¹⁴ Informes de Inspección Dpto. Tulumba. Años 1960, 1965. Archivo Dirección Nivel Inicial y Primaria.

El momento de mayor extensión del sistema de educación primaria del departamento se produce en 1976, cuando existían 62 escuelas y 175 docentes que atendían a 2.461 alumnos. A partir de entonces y en el contexto de despoblamiento de los parajes comienza el cierre de escuelas. En 1983 existían 56 establecimientos con 127 maestros y 1.865 alumnos. En 1990 estas cifras se han reducido a 55, 141 y 1.927 respectivamente, y en 1994 a 48 escuelas, 133 docentes y 1.812 alumnos.

La decisión de cerrar una escuela movilizaba a la comunidad y provocaba la réplica de vecinos, aún cuando los lugares se hubieran despoblado y un censo prospectivo demostrara que la matrícula en un futuro no podría ser mayor de 3 o 5 niños. Las familias parecían reconocer la necesidad de que se mantengan las escuelas y, en adelante, como veremos, aplicarán mayores esfuerzos a tratar de garantizar esta permanencia. Según el Censo de 1980 la tasa de escolarización del departamento Tulumba en el grupo de 6 a 12 años alcanza el 92,3%, en 1991 el 96% y en el 2001 al 98%. Este crecimiento reflejaría, tal como ha sido señalado por distintos autores,¹⁵ el reconocimiento de la población acerca de la imprescindible de la educación primaria y del sistema escolar como aparato de asignación de oportunidades para la vida laboral y social en general. Y esto sucedería aún en aquellas zonas con predominio de hogares rurales, los que, históricamente, habían estado más ausentes del sistema escolar formal.

Claro que la carrera escolar finaliza para la mayoría de las familias en la escuela primaria y eso sucede en un momento histórico cuando en el resto de la población rural de otras zonas de la provincia con un mayor desarrollo económico y sobre todo en las ciudades se produce el acceso masivo a la escuela secundaria.¹⁶

La existencia de una escuela técnica profesional femenina en un pueblo del departamento, San José de La Dormida, que funcionó en la década del 60, era una oportunidad de prolongar la escolaridad post primaria, pero para las chicas del campo, aún para la de los parajes más próximos era inaccesible.

En 1972 se inaugura el ciclo básico de escuela secundaria en San José de La Dormida, y luego de tres años se define la modalidad agropecuaria. La existencia de esta oferta sin embargo no abrió nuevas oportunidades de acceso para los hijos de las familias campesinas.

A diferencia de lo que ocurre con la asistencia a las escuelas primarias de los parajes, durante las décadas del 70 y buena parte de los 80, el ingreso de los hijos a la escolaridad secundaria no era objeto de previsión por parte de los padres campesinos, ni determinaba estrategias familiares para intentar concretarla.

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

¹⁵ Véase entre muchos otros Braslavsky (1986) e Tenti Fanfani (1993).

¹⁶ Véase al respecto Cragolino (2004).

Las condiciones objetivas son, sin duda, las determinantes. Sin embargo, mencionábamos las dificultades del “pasaje” a la secundaria y la serie de determinaciones que concurren a complejizar la resolución subjetiva de la salida de los hijos de la casa. El “secundario” supone necesariamente la mudanza a la ciudad, la separación del hijo del cotidiano familiar y el trasvasamiento a otros mundos sociales e intersubjetivos en los que la presencia y el control de la familia está mediada por la distancia geográfica y social.

Las dificultades en el acceso a la escuela secundaria se mantienen en la actualidad pese a que según la Ley de Educación vigente (Ley de Educación Nacional n° 26.206, vigente desde el año 2007) este nivel se ha convertido en obligatorio.

Las escuelas primarias están en la mayoría de los parajes rurales y los hijos de las familias campesinas acceden a ellas. No sucede lo mismo con las escuelas de nivel medio y los jóvenes siguen teniendo muchas dificultades para incorporarse y sostenerse en este tramo educativo.

Las escuelas secundarias se localizan en los pueblos del Departamento, pero también existe desde 1997 una oferta provincial “específica” para las zonas rurales, los Ciclos Básicos Unificados Rurales (CBUR). Estos corresponden al 3° ciclo de la Educación General Básica, que la Ley Federal de Educación (1993) había establecido como obligatorio. Estas instituciones surgen, con la intención manifiesta de “asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar para los jóvenes de poblaciones rurales de la provincia”, “superar los problemas derivados del fracaso escolar, la repitencia y la deserción” y presentándose como una “alternativa para la equidad y la atención a la diversidad”. Muchos años después se abren los CER (Ciclos de Especialización Rural) que corresponden al último tramo de la escuela de nivel medio, que de acuerdo a la última Ley de Educación Nacional (2007) se ha convertido en obligatorio.

En el año 2007 había en los departamentos del N y NO de la provincia 260 escuelas primarias rurales; los establecimientos de nivel medio rurales eran 38 y en estas últimas escuelas únicamente sólo en 9 de ellas podía cursarse el nivel completo ya que el resto ofrecía únicamente el CBU.¹⁷

Vemos entonces que las oportunidades para acceder al nivel medio son escasas pues tienen que recorrer todos los días muchos kilómetros o directamente quedarse a vivir fuera de sus casas. Esto implica una limitación importante en la posibilidad de concretar el derecho a la educación. Las oportunidades están limitadas no sólo por las condiciones materiales de existencia de los pobladores campesinos y la imposibilidad de costear transportes o albergues, sino también por las debilidades del funcionamiento institucional, las características de las propuestas pedagógicas y las “distancias sociales” que se configuran en las relaciones entre las escuelas, los profesores y los jóvenes y sus familias.

En efecto aunque existe una “oferta específica”, pensada teóricamente para los jóvenes rurales, el CBUR, son muchas las dificultades en su funcionamiento. La estrategia organizacional para los CBUR difiere completamente de los mismos en condiciones urbanas. Se organizan como “Centros Asociados” a un Instituto Provincial

¹⁷ Fuente: Padrón de escuelas 2007. Disponible en <http://www.cba.gov.ar/vernota.jsp?idNota=199944&idCanal=607>. Acceso: 18/10/07.

de Educación Media existente en la zona, denominado "IPEM sede o tutor". La máxima autoridad es un director de una escuela del pueblo o ciudad, que tiene como carga anexa una serie de variadas y complejas tareas por las que percibe un adicional económico equivalente a 2 horas cátedra de nivel medio.

Los CBU rurales se ubican en un Centro Educativo Primario Rural, comparten el espacio con la escuela primaria (EGB 1 y 2); en algunos casos esto es vivenciado como un conflicto trascendente en el desarrollo de las actividades. Hay disputas por espacios y materiales y reclamos por cosas que se rompen y responsabilidades mutuas que se adjudican. Están a cargo de un maestro tutor que es maestro de Nivel Primario. Este es el que tiene la mayor permanencia y en general compromiso, debe ejercer la tarea de orientación y tutoría, registrar y organizar la tarea para las consultas y el trabajo a desarrollar con los profesores, lo que implica desempeñarse con contenidos más complejos, tarea para la cual no ha sido debidamente capacitado. Los profesores de las disciplinas vienen de pueblos o ciudades pero muchas veces no llegan; el ausentismo es importante porque también las condiciones salariales a veces no alcanzan para cubrir los costos de traslado. Nos encontramos entonces con una institución con contenidos curriculares de Nivel Medio con tratamiento y cotidianeidad de Nivel Primario. El CBUR aparece como una instancia de formación pedagógicamente limitada, con menor posibilidad de tratamiento de contenidos debido a la escasa carga horaria que poseen las distintas áreas y disciplinas (Ligorria, 2007).

A estas debilidades se agrega, por un lado el hecho de que aunque se dice orientada a los jóvenes rurales, no contempla la realidad que implica para las familias la ausencia de los jóvenes y la necesidad que estas tienen de su trabajo y propone una asistencia regular de lunes a viernes; y en segundo lugar no incorpora contenidos y saberes significativos para la realidad campesina.

Frente a estas condiciones es que el MCC se organiza, solicita ayuda a la Universidad Nacional de Córdoba y elabora un proyecto orientado a construir escuelas secundarias, campesinas, públicas, de alternancia y co gestionadas por las familias de los alumnos.

Trayectorias de escolarización

En el punto anterior hemos intentado mostrar el progresivo acercamiento de las familias rurales tulumbanas a la escuela primaria y luego las dificultades objetivas de acceder y permanecer en el nivel medio.

Respecto a la escolaridad primaria esta participación y acercamiento a las escuelas no fue homogéneo y ocurrió primero entre aquellas unidades que disponían de mayores recursos económicos y sociales; tenían caballos para permitir el desplazamiento de los chicos cuando los establecimientos estaban a varios kilómetros, podían prescindir de este medio de trabajo y también, al menos durante algunas horas del aporte de fuerza de trabajo que los hijos realizaban en las actividades domésticas y prediales. Además tenían medios para comprar algunos útiles y libros y ciertos conocimientos o habilidades que permitían, de algún modo, "acompañar" el tránsito escolar.

Pero, a pesar de estas diferencias, progresivamente buena parte de las familias comenzaron a relacionarse con estas instituciones que, en el campo, ofrecían a sus hijos mucho más que la posibilidad de educarse. Eran la representación del Estado, vínculo con el "afuera", pero además espacio de sociabilidad comunitaria.

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

Advertimos así que el ingreso y permanencia de los niños de las unidades campesinas en el sistema escolar estaba condicionado por el valor asignado a la educación por parte de la familia, el grado hasta el cual ésta necesitaba de la fuerza de trabajo infantil y las oportunidades de trabajo existentes en el medio y fuera de él.

Con escuelas en casi todos los parajes que desde mediados de la década del 50 brindan la escolaridad completa, predios cada vez mas reducidos, menos rodeos vacunos y caprinos y, al mismo tiempo y fundamentalmente, a partir del reconocimiento de la insuficiencia de los conocimientos transmitidos en la socialización familiar, los pobladores del campo tulumano incluyeron, desde la década del 60, a la escolarización de los hijos en el nivel primario como una de las estrategias claves para mantener y mejorar su posición social.

Para entonces la coexistencia de asistencia escolar y trabajo, aunque incide en el rendimiento y regularidad de la concurrencia, determinando el ausentismo esporádico, en muchos casos ya no aparta a los chicos de la escuela en forma definitiva. Esta se convierte en condición y medio como para "que no sean como nosotros" (los padres) y "progresen". Para las familias, cada vez es más importante no solo el paso por la escuela sino la obtención de una certificación, una credencial educativa que potencialmente podría dar acceso a puestos de trabajo, sobre todo en el mercado formal de empleo, y que implica además "un ascenso social" respecto a los padres.

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

Pero la carrera escolar finaliza con los estudios primarios. El "paso a la secundaria", para lo cual los chicos tenían que salir de los parajes y establecerse en un pueblo o en la ciudad exigía nuevos recursos y la disposición a prolongar el tiempo de espera para

sumar ingresos a la unidad. Y ese era un privilegio de "otros", algunos hijos de los productores de campos más extensos, de los comerciantes de la zona, los maestros.

La apertura de los CBU Rurales significó para algunas familias una nueva oportunidad: los chicos podían continuar estudiando en la misma escuelita rural donde habían cursado desde pequeños. Claro que estos CBU no se abrieron en todos los parajes y entonces los chicos tenían que trasladarse de lunes a viernes muchos kilómetros o como señaláramos, vivir fuera de sus casas. Se abrieron esperanzas, que de todos modos no fueron satisfechas: el ausentismo de los profesores, la calidad de la enseñanza y los contenidos que poco tenían que ver con los intereses y necesidades campesinos, además de las dificultades para sostener el cotidiano escolar y prescindir de la fuerza de trabajo de los jóvenes, derivaron en el abandono del sistema, de muchos de estos jóvenes.

Esta misma frustración, pero fundamentalmente el continente, espacio de trabajo y proyección que implica la inclusión de algunas de estas familias en la organización campesina, fue la que impulsa la posibilidad de empezar a pensar en una escuela secundaria campesina y alternativa a la existente.

En este proceso se avanzó hasta la presentación ante el Ministerio de Educación, en octubre del 2008, de un proyecto de "escuelas secundarias, campesina, de alternancia, en el territorio y cogestionada por las familias".¹⁸ Este proyecto hasta el momento no ha sido aprobado, pero dio lugar a la apertura en el norte cordobés de tres sedes del Programa de Nivel Medio para Adultos a Distancia, que a partir de un acuerdo con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia, permite a algunos jóvenes y adultos mayores de 18 años de las comunidades campesinas dar continuidad a sus estudios formales.

Hemos presentado hasta aquí los recorridos comunes que realizaron las familias campesinas que estudiamos en Tulumba en diferentes etapas. Podemos advertir el proceso de reconocimiento, acercamiento y acceso a las escuelas primarias y secundarias que remiten a diferentes contextos en términos de estado del conjunto de los instrumentos de reproducción a los que tenían acceso, en especial la estructura productiva, el mercado de trabajo, las características del sistema escolar y la oferta educativa, y a un sistema de disposiciones, habitus, construidos en relación a su estructura objetiva de posibilidades.

En estas consideraciones generales acerca de la importancia de la escolarización básica se observan grandes diferencias entre las familias estudiadas. Sin embargo a partir de recorridos comunes en las trayectorias educativas, en los límites que implican las generaciones¹⁹ y la residencia en la zona rural, se imponen luego las

18 El proyecto completo puede verse en la pagina web de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba: <http://www.extension.unc.edu.ar/proyecto-escuela-secundaria-campesina>.

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

condiciones particulares de existencia en cada unidad determinando trayectorias diferentes. La presencia variable, aún en estrechos márgenes, de un mayor capital económico, social y cultural, inciden en la incorporación más estable y prolongada de los niños en los establecimientos escolares.

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

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

En los últimos diez años, la participación política y la incorporación de algunas familias en organizaciones campesinas ha implicado también el desarrollo de trayectorias diferenciadas en relación a la educación y la escolarización. Sin duda, la incorporación al MCC ha hecho posible no sólo el reconocimiento de derechos educativos, sino la movilización para tratar de concretarlos.

Como señaláramos en otro trabajo (Cragolino, 2010b), las familias campesinas de Tulumba interpellaron al Estado muy tempranamente en el siglo XX reclamando por apertura de escuelas, cumplimiento de las obligaciones de los docentes y resguardo de intereses respecto a la educación de sus hijos. Sin embargo, es posible advertir, a partir de la incorporación a las organizaciones, importantes cambios: en primer lugar las familias nucleadas en el MCC pelean para que los niños, jóvenes y adultos se eduquen no ya para salir del campo sino como condición para seguir reproduciéndose como campesinos. En segundo lugar mencionamos el hecho de que las familias campesinas hasta hace poco tiempo no se constituían como un actor colectivo; no se presentaban como una organización desde donde reclamar, negociar

y discutir con los otros agentes del campo educativo. Existían demandas educativas y a menudo esto derivaba en reclamos ante las autoridades escolares; había disputas con los maestros o aquellos agentes educativos que no cumplían sus obligaciones, pero sus reclamos eran puntuales y locales. Finalmente sus demandas no se articulaban con otros derechos relativos a otras áreas de la vida social, la salud, el problema de la tierra y el agua, etc. Tampoco eran parte de un proyecto político alternativo, que es lo que sucede en la actualidad con la propuesta de Escuela Secundaria Campesina, proyecto que se revitaliza en un contexto de avance del agronegocio, intentos de expropiaciones y limitaciones a la posibilidad de seguir viviendo como campesinos.

Consideraciones finales

Hemos mostrado en este trabajo el proceso a través del cual se produce el acceso a la escolaridad básica rural por parte de familias del norte de la provincia de Córdoba.

Las formas que toman las estrategias educativas en las familias campesinas, en una primera etapa el privilegio de mecanismos educativos informales que les permitían a los niños y jóvenes adquirir los saberes cotidianos a través de los cuales resolvían los problemas prácticos de la vida y el trabajo rural, y luego la progresiva valorización de la escuela y la escolarización, se relacionan con la posición de clase de la familia rural y su trayectoria en el marco de transformaciones estructurales. Pero también tienen que ver con la constitución del sistema educativo y las características de la oferta escolar de las zonas rurales y su accesibilidad geográfica y social. Por razones de extensión de este artículo hemos presentado sólo algunos datos y no pudimos detenernos en el análisis de ciertas políticas que configuran posibilidades o limitan el acceso a las escuelas, y nos referimos no sólo a las del ámbito educativo sino al conjunto de políticas que inciden en las posibilidades de reproducción de estos sectores rurales.

Desde la perspectiva en la que trabajamos resulta clave este reconocimiento de las condiciones estructurales y políticas. Pero, al mismo tiempo y discutiendo con miradas reproductivistas y análisis ambientalistas y deterministas de la relación entre las condiciones sociales y escolares, tratamos de unir dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los sujetos a través de indagaciones acerca de trayectorias y estrategias.

El enfoque que proponemos es, entonces, siempre relacional: las prácticas educativas de las familias campesinas, sus regularidades y diferencias, las transformaciones de las maneras a través de las cuales se vinculan con las escuelas, se explican a partir un conjunto de relaciones socio históricas.

En este sentido resultan de interés los nuevos contextos socio económicos y políticos, que con el avance del agro negocio en la zona profundizan procesos de exclusión, pero que, como señaláramos abren nuevos caminos en términos de organizaciones y donde las reivindicaciones educativas se constituyen parte inexorable de un proyecto político que las incluyen y trascienden.

Bibliografía

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Buenos Aires: Taurus, 1988.

_____. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.

_____. *La Miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia, 1977.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. *Respuestas*. México: Grijalbo, 1995.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL, 1986.

CRAGNOLINO, Elisa. La educación, la escuela y sus significados: lugares asignados y "estudios posibles" en familias de origen campesino. CD del VII Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Mayo 2004.

_____. Esa escuela es nuestra: relaciones y apropiaciones de la escuela primaria por familias rurales. In: CRAGNOLINO, Elisa (Comp.). *Educación en los espacios sociales rurales*. Colección Estudios sobre Educación. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Córdoba. 2007. p. 12-41.

_____. 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 en el Congreso de "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, 29 de octubre al 2 de noviembre de 2008. Mimeo.

_____. Políticas, instituciones y prácticas de acceso a la educación básica rural en el norte de Córdoba. CD XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, UNER, Paraná, 2010a.

_____. Las familias campesinas y su participación en el espacio público de construcción de escuelas y políticas educativas en Córdoba (Argentina). CD VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural, América Latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Recife, ALSRU (Asociación Latinoamericana de Sociología Rural), 2010b.

HOCSMAN, Luis. Expansión agraria, tierra y papel del Estado: análisis y reflexión sobre un caso argentino. In: MANÇANO FERNÁNDEZ, B. (Coord.). *Movimientos campesinos y Estado: resistencias y alternativas*. Asunción: Clacso, 2009. [en prensa].

HOCSMAN, Luis; PREDA, Graciela. Desarrollo agrario, estructura parcelaria y economía familiar en la Provincia de Córdoba. In: *Actas: IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agro-industriales*. Buenos Aires, CIEA, FCE, UBA, 2005.

MANZANAL, Mabel; ROFMAN, Alejandro. *Las economías regionales de la Argentina: crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires: CEAL, 1989.

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

MARTIN CRIADO, Enrique. *Producir la juventud: crítica de la Sociología de la Juventud*. Madrid: Istmo, 1998.

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

TENTI FANFANI, E. *La escuela vacía deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires: Unicef, Losada, 1993.

Elisa Cragolino, doctora, cátedra de Sociología, Centro de Investigaciones
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
elisacragolino@gmail.com