

HISTORIAS, CONVERGENCIAS Y APUESTAS EN INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Elisa Cragolino¹

En esta ponencia voy a referirme a las maneras como construyo y analizo problemáticas de investigación que se refieren a la educación en los espacios sociales rurales y en la que convergen diferentes disciplinas: la historia, la antropología, la sociología. Permítanme, por un momento, ser autobiográfica para tratar de explicar cómo llegué a esa convergencia.

La perspectiva que enfatiza la importancia de la dimensión histórica surge no sólo como una opción teórica y metodológica sino que es una manera de recuperar mi propia historia. Fui estudiante de la carrera de historia durante la dictadura militar. Esa era una carga pesada. Quise romper con la formación que había recibido y me acerqué a la antropología. Después de un tiempo de andar por la investigación pude entender que, en todo caso, mi formación de grado no era una carga, sino una oportunidad para ampliar la mirada, complejizar búsquedas, construir nuevas relaciones; que tanto la Antropología como la Historia me dan herramientas y que más que distancia, guardan una relación de proximidad que se corresponde a la naturaleza misma de su objeto: a esto se refiere Cohn cuando señala que Antropología e Historia “comparten la otredad como objeto”. Ambas suponen que el investigador realice un esfuerzo especial por pensar al otro, por trasladarse a un sistema social y cultural en el que el sentido de las palabras y de las cosas se nos escapan continuamente, por atender a la multiplicidad de las condiciones objetivas y de las representaciones sociales, contradictorias, ambiguas, a partir de las cuales los hombres construyen el mundo y sus acciones.

Nos planteamos además que “...si el espacio es la materia prima de la Antropología, se trata de un espacio histórico, y si el tiempo es la materia prima de la Historia, se trata de un tiempo localizado y, en este sentido un tiempo antropológico” (Augé, 1994:15).

A la antropología se suma la sociología, a partir de mi inserción en una cátedra de la facultad y la posibilidad de conocer diferentes paradigmas de la sociología clásica y contemporánea.

¹Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. elisag@ffyh.unc.edu.ar

Los acuerdos epistemológicos de Marx, Weber, Durkheim, quienes más allá de sus diferencias doctrinarias sostienen las razones epistemológicas que obligan a pensar los problemas sociales y educativos desde un punto de vista relacional e histórico. Las afirmaciones acerca de que, por un lado, no existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural; y que por otro, todo objeto social es el resultado de un proceso y que por eso la ciencia social no puede dejar de ser histórica. El propio lenguaje que usamos para hablar de las cosas sociales, tiene su historia, que es preciso conocer. Siguiendo estas premisas, retomadas entre otros por Bourdieu, el convencimiento de que esta perspectiva es la más adecuada para captar las especificidades, las particularidades de las situaciones que debemos enfrentar en el presente (Tenti Fanfani (2001)).

¿Cómo llego a la educación? Poco después de recibirme en la Facultad me inicié en una práctica pedagógica en el área de Educación de Adultos (primero como miembro de un Equipo de Capacitación docente del Plan Nacional de Alfabetización y luego en una Organización No Gubernamental que implementaba un Programa de Desarrollo Rural en el norte de la Provincia de Córdoba). Esta práctica fue un cable a tierra fundamental y me aproximó a una realidad, la pobreza rural del N y NO cordobés, que me movilizó, cuestionó profundamente y abrió mis preocupaciones a las temáticas educativas. Me planteaba la necesidad de responder a una serie de interrogantes: ¿por qué participa la gente en las experiencias educativas? ; ¿cómo y en qué medida lo hace?; ¿cuáles son las condiciones que facilitan o limitan esa participación? ; ¿qué significados le atribuyen?; ¿inciden en su capacidad de sobrevivencia, en qué medida y cómo?

Algunos recorridos teóricos y la necesidad de encontrar respuestas a esta práctica, me permitieron problematizar una realidad como la rural, que entendía debía ayudar a transformar, convirtiéndola en objeto de investigación.

Me dediqué a estudiar la educación en familias campesinas, en un contexto particular como es el del departamento Tulumba, en el norte de Córdoba. Un contexto en el que además se estaban produciendo importantes transformaciones estructurales, económicas y sociales. Me propuse analizar cuál es el lugar que tiene la educación en la reproducción social de estas familias. Cuáles son las prácticas y representaciones que se movilizan alrededor de la educación, la escuela, cómo se relacionan con estas instituciones, con los maestros.

Fue en el marco de esta investigación que conocí a Pini y Tere y ahora voy a hablar de ellas. Me interesa recuperar su historia, no como casos individuales, sino como parte de una historia social regional, como parte de la historia de una clase, como parte de la historia del sistema educativo en las zonas rurales.

Hace pocos meses encontré a Pini en la sede de la organización campesina de la que forma parte. Había llegado al pueblo en sulky, desde el puesto de estancia donde vive, como todos los días, de lunes a viernes, a eso de las cinco de la

tarde. Hizo unas compras y fue hasta el local en el que funciona la escuela secundaria de adultos donde está cursando el tercer año, pero estaba cerrada. Ese día no tenía clases, sus maestros estaban de paro y ella aprovechó entonces para ir al "local" y encontrarse con sus compañeros de la comisión directiva de la cooperativa de pequeños productores de la que forma parte. Se habían reunido para "ver unos papeles" y Aldo, el presidente, la consultaba porque tenían que resolver un trámite y no entendían el instructivo de la documentación que debían presentar en Córdoba.

Un rato antes habíamos estado en la casa de Tere, que tiene más o menos la misma edad y también tres hijos, dos varones y una nena, como Pini. Nos contó de su vida y todo seguía más o menos igual después de un tiempo sin vernos: ella trabajando en las tareas de la casa, multiplicando los recursos escasos, haciendo el pan, con la huerta, criando gallinas; "apechugando", peleándole a la falta de plata; la hija mayor viviendo en Córdoba, empleada en servicio doméstico; los muchachos en la casa, trabajando cuando consiguen alguna changa con el marido, que hace ya muchos años fue despedido del taller donde trabajaba, cada día más irritable, malhumorado, violento, limitando los movimientos de la mujer.

Estas son sólo dos de muchos relatos que podría traer a cuento sobre las mujeres con las que me vinculé en el trabajo de campo en Tulumba. Las conocí hace aproximadamente 13 años y entonces sus condiciones de vida eran bastante similares: eran de origen campesino y provenían de parajes rurales del departamento Tulumba; después de casarse, se habían establecido en el pueblo; tenían poco más de 30 años, estaban en la misma etapa de su ciclo doméstico, tenían tres hijos que iban a la escuela, eran amas de casa y sus maridos tenían empleos estables, uno como puestero de campo y el otro como empleado en un taller. Hoy, en cambio, el cotidiano, sus necesidades y proyectos, siguen rumbos distintos: Pini continúa trabajando en las tareas del hogar y ayudando al esposo con algunas labores del campo, pero ahora está cursando el tercer año en una escuela de adultos y esta actividad orienta buena parte de sus esfuerzos diarios. Tere reniega de su rutina, no encuentra espacios propios y este año, como los anteriores, ha rehusado la invitación que le realizó la maestra para incorporarse a la escuela primaria de adultos.

Pero ¿por qué dos mujeres con orígenes sociales similares, sujetas a restricciones económicas y sociales semejantes, que tienen la misma edad y se encuentran en la misma etapa de su ciclo doméstico, han tomado decisiones tan diferentes con respecto a su presente y futuro educativo? ¿Por qué Pini volvió a la escuela, mientras Tere no admite esa posibilidad? ¿Por qué sus hijos también siguieron recorridos educativos tan diferentes? Los de Tere a duras penas terminaron la primaria, los de Pini, en cambio, accedieron a estudios terciarios. Estas son cuestiones que nos interesan y que venimos investigando desde hace varios años.

Entendemos que las respuestas a estas preguntas tienen que ver con la **historia de estos sujetos** y los modos particulares en que se han ido conformando sus trayectorias sociales, no como producto de decisiones individuales sino como **recorridos probables en el marco de ciertas posibilidades objetivas**. Por eso analizo estas historias particulares no como casos individuales sino como parte de una historia social regional y una historia del campo educativo.

La historia social regional. Los recursos de la sociología y la historia

Pini y Tere pertenecen a una primera generación de migrantes rurales. Son hijas de familias campesinas que en un momento dado se descampesinizaron. Esta noción de campesino remite en nuestro país a muchos debates en el campo de la sociología y la antropología rural y nombrarlas de esa manera, decir que las familias con las que trabajábamos son de origen campesino, significó en su momento una apuesta teórica y muchas discusiones.

Reconocíamos en estas familias una especificidad propia en su forma de producción y reproducción y con respecto a otros agentes sociales que constituyen la estructura agraria de la región.

La sociología rural nos brindó herramientas teóricas y metodológicas para advertir la presencia campesina y además el carácter dinámico de esa posición y condición de clase y explicaciones acerca de su desaparición o persistencia en el marco de las relaciones capitalistas de producción.

Reconstruimos, a través de diferentes fuentes estadísticas la estructura agraria regional y advertimos a partir de datos concretos el proceso de descampesinización y paralelamente el proceso de concentración de la propiedad de la tierra, con la consolidación y expansión de grandes explotaciones de tipo capitalista.

Pudimos reconocer así la “trayectoria modal” de esta clase para luego reconstruir la trayectoria individual de algunos casos seleccionados. Trayectoria que se define siempre dentro de la primera, en tanto tiene como límites el sistema de posibilidades e imposibilidades objetivas que definen el porvenir objetivo de la clase (Bourdieu, 1988).

Las historias de las familias de Pini y Tere muestran el proceso de descampesinización y las dos alternativas predominantes en la zona estudiada: 1) la venta del campo familiar, el traslado al pueblo o ciudad y la sobrevivencia en adelante a través de empleos de tipo urbano, en servicio o a través de “changas”, el caso de Tere. 2) La conservación del predio que queda en mano de alguno de los parientes, pero la asalarización permanente en el medio rural como peones y puesteros de establecimientos de tipo capitalista. Este fue el caso de Pini, que a comienzos de los 90 se establece en una estancia, luego de experiencias migrato-

rias con destino urbano que realiza primero sola para trabajar en servicio doméstico y que comparte más adelante con su marido.

Sus historias particulares sólo son comprensibles en el marco de la reconstrucción de los procesos económicos y sociales globales y por eso nuestro esfuerzo analítico termina siempre resituando esos casos singulares en el interior de los procesos generales que determinan las condiciones de posibilidad y de probabilidad de sus prácticas y representaciones.

La historia del campo educativo

El trabajo de reconstrucción de la historia social regional fue paralelo a la reconstrucción de la historia del campo educativo tulumbaro.

Teníamos que, por un lado, recuperar cómo se hizo presente el sistema escolar, cuáles habían sido las políticas educativas hacia la zona, cómo se habían materializado en instituciones, que actores habían participado, cuáles eran las relaciones y las prácticas que existían. Reconocíamos cierta autonomía relativa en el campo educativo. Pero también era importante historizar las relaciones de este campo específico con el campo económico y político. Advertimos, por ejemplo, la presencia, desde las primeras décadas del siglo XX, del Estado nacional y del provincial en la creación de establecimientos, las competencias por la matrícula en algunos parajes y la importancia creciente que tenían tanto numéricamente como por la significatividad que adquirían las escuelas como únicas representantes del Estado en vastas zonas de Tulumbaro; y esto aun cuando se incrementaba la marginalización económica del norte cordobés y se despoblaban los campos.

El análisis estadístico para dar cuenta del alcance, extensión y características del sistema educativo fue completado con un análisis documental. Trabajamos con Actas del Consejo provincial de Educación, Informes de Inspección, Informes de Directores y fue interesante aquí advertir no sólo la presencia de diferentes actores sino empezar a entrever cómo cada uno construye una versión particular de los acontecimientos desde su propia posición. Intentábamos ver quién habla y desde dónde nos habla el autor del documento, para comprender lo que está en juego; a partir de qué presupuestos culturales, a partir de qué categorías históricas de percepción, el autor "dice" y se "pone en escena" a él mismo y a los otros.

También recurrimos al testimonio de viejos inspectores, maestros y pobladores de los parajes además de los relatos y reconstrucciones que realizamos a través de nuestros informantes principales.

En esta reconstrucción fue fundamental el aporte de la etnografía analítica y las propuestas de Elsie Rockwell (1984; 1996) sobre cómo aproximarse a la rea-

lidad escolar: desde abajo, superando las visiones normativas y evitando su reificación como una cosa en sí; intentando verla como una trama de relaciones sociales; siguiendo las transformaciones que se han producido a pesar del trasfondo de su aparente inmovilidad; vinculando siempre la escuela con el contexto inmediato y recuperando a los sujetos y su carácter activo; destacando los procesos de producción y apropiación cotidianos y las relaciones complejas que no dejan lugar a prácticas unívocas, ni a identidades sustancializadas.

Esta manera de aproximarnos al campo educativo, considerando su autonomía relativa, pero atendiendo siempre a sus relaciones con los demás campos sociales, hizo posible que reconociéramos cómo distintas generaciones de pobladores tulumbanos se vinculan de modo diferente con la escuela.

Pini y Tere pertenecen a una generación de pobladores del campo, que a diferencia de sus padres accedió a la escuela primaria. Pini la finalizó; Tere en cambio quedó huérfana tempranamente y debió hacerse cargo de las tareas del hogar y las peridomésticas. Pero ambas, a diferencia de sus mayores, tuvieron la oportunidad objetiva no sólo de ir a la escuela rural, sino de acceder a “una escuela completa con seis o siete grados. Si Tere no la finalizó, fue por circunstancias particulares, la muerte de su mamá; circunstancias que, sin embargo, no son excepcionales y estaban, de algún modo inscriptas en su horizonte de oportunidades. Para entonces, todavía el lugar fundamental de la mujer era la casa y su obligación aún de niña, y cuando no había una mayor que la reemplace, era garantizar el orden doméstico.

La historización fue importante para reconstruir los caminos comunes que siguieron nuestros informantes, pero también la reconstrucción de las trayectorias particulares, en este caso, la de Pini y Tere, permitió objetivar disposiciones y prácticas diversas en un grupo aparentemente homogéneo. Vimos que era posible observar diferencias; distinta utilización de los mismos recursos educativos objetivamente disponibles. Advertimos los distintos modos en que se constituyeron esquemas de percepción y acción con respecto a la educación, y los matices que adquirieron según las variaciones en las condiciones objetivas.

Acontecimientos y cambios, como en este caso, la muerte de uno de los integrantes, el ingreso precoz al mercado laboral, o en otros casos el abandono del marido y conversión en jefa de hogar, etc., abrieron o cerraron caminos en la vida de nuestros entrevistados.

La revisión de las historias mostró por ejemplo la incidencia en la trayectoria de Pini de la experiencia migratoria a la ciudad y lo que esta implicó en términos de “contactos” con otras personas en tanto referentes exitosos que autorizaron las “innovaciones” y “apuestas educativas”. La movilidad espacial hizo posible cierta “movilidad social”, entendida ésta no como ascenso social sino como participación en otros espacios sociales donde los modelos “tradicionales de familia” y género pudieron comenzar a ser redefinidos. De este modo, para Pini

empieza a ser posible salir de la casa, participar de una organización cooperativa y volver a la escuela. En su familia, a diferencia de la de Tere, se fue construyendo una disposición a invertir esfuerzos en la educación que se expresa en ella y en sus hijos, para quienes el acceso a la escolarización secundaria y terciaria se constituyó en una alternativa no solo deseable sino que orientó importantes esfuerzos que permitieron concretarla.

Reflexiones Finales

En esta presentación empecé hablando en primera persona y contando mi historia, luego hablé de la historia de dos mujeres. Decidí usar esto como recurso para referirme a la importancia que adquiere la dimensión histórica en investigaciones educativas y cómo es posible que converjan herramientas de distintas disciplinas.

Pero cuando hablo de mí, hablo también de otros investigadores, hablo de la universidad, de las dificultades de hacer investigación en zonas rurales, de las posibilidades y las opciones de trabajo en la academia.

Cuando traigo a Pini o Tere y ellas nos hablan de sí y de su pasado, están hablando también de las personas o grupos que frecuentaron, de las instituciones por las que han pasado y que han dejado marcas subjetivas. En lo más personal tratamos de leer lo más impersonal; en lo más individual, lo más colectivo (Lahire, B. (2004)).

Cuando Tere nos habla de los sufrimientos de su infancia, no nos habla sólo de ella, nos habla de su clase, del paraje rural, de las dificultades para acceder a la escuela.

En las entrevistas se referían a su pasado también desde el punto de vista de lo que habían llegado a ser y esto implicaba que seleccionaban -la mayoría de las veces no conscientemente- sus recuerdos en función de lo que nos querían decir de ellos mismos en el presente (ibid).

Los relatos de vida nos hablan de la condición campesina, de lo que ya no son, del proceso de desampesinización, de las nuevas formas de proletarización en el campo, de la sobrevivencia en el pueblo, pero no desde identidades naturalizadas sino mostrando relaciones sociales. Nos dicen también de la educación y de la escuela, de su importancia, por presencia o ausencia, de la existencia o negación de proyectos educativos y las relaciones que establecen con sus instituciones.

Estas historias hablan también de la condición activa de los sujetos en un campo de opciones socialmente producidas. Dicen de caminos recorridos, posibles siempre en el marco de ciertas condiciones objetivas. Muestran trayectorias distintas y la necesidad de volver la mirada a estas diferencias, advertir la com-

plejidad; lo heterogéneo, lo contradictorio, dejar de lado visiones sustancializadas y recuperar relaciones sociales.

Bibliografía

- Augé, M. (1994) *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos*, Ed. Gedisa, Barcelona
- Bourdieu, P. (1988), *La Distinción .Criterios y bases sociales del gusto*, Ed. Taurus, Buenos Aires.
- Lahire, B (2004), "Sociología y autobiografía", en *Revista de Antropología Social*, N° 13, Págs. 37-47, Universidad Complutense, Madrid.
- Rockwell, E. (1984), «Acercamiento a la realidad escolar», en *De huellas, bardas y veredas*, México.
- Rockwell, E. (1996), "*Hacer la escuela, Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940*", Tesis para obtener el Grado de Doctor con especialidad en Investigación Educativa, CIEA, IPN, México.
- Tenti Fanfani, E. (2001) "Hacia una ciencia social histórica", en Aguirre Lora, M (coord), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, CESU-UNAM, FCE, México.