

CONDICIONES SOCIALES PARA LA APROPIACIÓN DE LA CULTURA ESCRITA EN FAMILIAS CAMPESINAS

ELISA CRAGNOLINO¹

Los espacios rurales han sido considerados tradicionalmente como “espacios iletrados”, tanto desde el sentido común, como en el ámbito educativo. En el discurso de los docentes es frecuente encontrar explicaciones acerca de las dificultades y el fracaso escolar de los niños rurales, que tendrían que ver con la nula o escasa escolarización de los integrantes de la familia y la inexistencia de materiales de lectura y escritura en el espacio doméstico. Pero esta ausencia no es reconocida simplemente como un problema educativo, sino que el analfabetismo se presenta al mismo tiempo como síntoma y causa de la pobreza y se le relaciona con innumerables padecimientos de la gente del campo.

Este capítulo se centra precisamente en estas cuestiones, y examina cómo se concibe a los *analfabetos rurales* y la relación entre *analfabetismo* y pobreza. Para ello, parto de la presentación de una nota periodística en la que se liga directamente “la pobreza educativa” de las familias campesinas con el desalojo de sus tierras.

En el diario *La Voz del Interior*, de la ciudad de Córdoba, Argentina, el 6 de febrero de 2004, se publicó un artículo titulado “El norte sufre la falta de educación”² en el que se hace referencia a los “altos niveles de analfabetismo y escaso nivel de escolaridad” que se observan en el norte de la provincia de Córdoba. Esta problemática educativa se introduce a partir de la situación de desalojo de las tierras ocupadas por una anciana, doña Ramonita Bustamante, a quien se presenta como “ignorante” y desprovista de los conocimientos necesarios para evitar la pérdida de su predio.

La autora de la nota aborda la cuestión de lo que denomina “pobreza social y educativa” y lo hace desde perspectivas que ignoran la complejidad de estas problemáticas. Sus planteamientos remiten a determinadas maneras de entender el analfabetismo y a las personas que “no manejan”, al menos en apariencia, la lectura y la escritura. Está implícito, además, un enfoque desde el que se aborda el *acceso a la cultura escrita* que lo presenta como un *déficit* y una *dificultad individual*, desconociendo su carácter social y político.

Desde la perspectiva en la que trabajo, en cambio, la *lectura* y la *escritura* son visualizadas como *prácticas sociales*, contextualizadas e implicadas en *relaciones sociales* y que no pueden reducirse a habilidades técnicas y personales.

El análisis de las *condiciones sociales* permite comprender en qué medida las fa-

¹ Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades y Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

² La nota completa puede verse en <<http://www.lavoz.com.ar/2004/0206/UM/index.htm>>.

milias rurales utilizan y se apropian de *recursos y usos* respecto a la *cultura escrita*. Esto plantea de inmediato la necesidad de proponer herramientas conceptuales y procedimientos analíticos para entender estas condiciones sociales y cómo aproximarnos a ellas. En este capítulo también presentamos una manera de abordar estas cuestiones.

RAMONITA Y LA "POBREZA EDUCATIVA" EN EL NORTE CORDOBÉS

En el artículo "El norte sufre la falta de educación", que fue publicado en el diario más prestigioso y de mayor tirada de la provincia de Córdoba, se presenta a los departamentos de Río Seco y Tulumba como "enclaves de ignorancia" y se introducen las referencias a esta situación a partir de la mención del "caso de doña Ramonita Bustamante". La nota comienza planteando:

Aunque se trata de áreas de escasa densidad demográfica, el analfabetismo y la poca instrucción de los pobladores del norte y noroeste de Córdoba son el trasfondo de una realidad que atrajo la atención pública a partir del desalojo de "Ramonita" Bustamante. La anciana de la zona rural de Sebastián Elcano no sabe leer ni escribir; puede estampar una firma, pero su escasa preparación le impide comprender las razones legales expuestas en las notificaciones y tomar los recaudos necesarios. No es ella la única ignorante. Las personas de su entorno tampoco estaban en condiciones de advertirle que le iban a quitar la vivienda.

Como vemos, la periodista plantea ingenuamente que si Ramona, su familia y sus vecinos supieran leer, la señora no habría sido despojada de sus tierras. En la nota se liga el "analfabetismo" y la supuesta ignorancia acerca del valor de los documentos escritos con la imposibilidad de resolver la situación de precariedad de los títulos de tenencia de la tierra, desconociendo los múltiples y complejos factores que intervienen en este tipo de situaciones y que no se limitan a cuestiones educativas.

La señora fue expulsada de su casa y de su campo porque, como plantearemos, existen razones estructurales y políticas que hicieron posible el despojo, y no debido al inexistente o precario manejo del código escrito de estos pobladores rurales.

El desalojo de la familia Bustamante ha sido considerado en diferentes denuncias sobre la "expropiación de tierras" que se producen en la provincia de Córdoba. Según presentaciones del Movimiento Campesino de Córdoba y un Informe de la Defensoría del Pueblo de la Nación del 30/09/2006,³ éste sería sólo uno de los muchos casos ocurridos en los últimos años, en diferentes parajes de los departamentos de Río Seco, Tulumba, Ischilin, Cruz del Eje, Minas, Pocho, San Alberto y San Javier, en la provincia de Córdoba.

³ El informe se incorpora a la actuación N° 3084/06 y constituye una parte de la investigación general sobre "Uso sustentable de la tierra" que se lleva adelante en la actuación N° 6062/03 de la Defensoría del Pueblo de la Nación. El informe puede consultarse en la página web: <www.defensor.gov.ar>.

Al vincular el desalojo de doña Ramonita con su "pobreza educativa", la periodista ignora, o pasa por alto, que las situaciones de expropiación de tierras se relacionan con las transformaciones de la estructura agraria de la región, el avance de grandes explotaciones de tipo capitalista a partir de la extensión de la siembra directa de soja y la consiguiente valorización de tierras que hasta hace poco tiempo eran consideradas "improductivas".

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 2500 hectáreas y un mayor incremento (84%) en el rango de 5000 a 10000 hectáreas. De manera correlativa e inversa, las superficies menores de 25 hectáreas, dedicadas a la ganadería extensiva con uso "libre" del monte, disminuyeron en número de establecimientos y superficie en un 50% (Hocsman y Preda, 2005).⁴

Se trata de una zona por cuyas condiciones agroecológicas históricamente ha sido marginal para la producción agrícola y donde, consecuentemente, el valor comercial de la tierra ha sido muy bajo. Debido al reciente avance de la frontera agropecuaria, esas tierras comienzan a ser requeridas para la producción capitalista, lo que ha generado nuevos conflictos con relación a la titularidad. La disputa se presenta porque las familias campesinas ejercen la posesión por sucesivas generaciones sin el dominio legal y sin la documentación comprobatoria correspondiente. Según estudios realizados recientemente, más del 70% de los poseedores no tienen títulos de los inmuebles donde viven, lo que los coloca en una situación de gran vulnerabilidad, y en cierto riesgo de perder las tierras que habitan y en las que producen desde hace varias generaciones (Romano, 2006).

En los últimos años se ha extendido la denuncia de *usurpación*, efectuada por empresarios, inversionistas y especuladores del mercado inmobiliario, lo que implica la criminalización y judicialización en la que intervienen diferentes dispositivos del Estado. Aquéllos presentan documentos aparentemente avalados desde alguna instancia de la administración estatal, intentando desalojar a los campesinos con apoyo de la fuerza pública y mediante el uso de trascabos que destruyen viviendas, corrales y alambrados.

Podemos preguntarnos si con una mayor "inclusión educativa", podría haberse evitado la situación de desalojo o se habrían mejorado las condiciones de pobreza de los pobladores. Una respuesta afirmativa implicaría ignorar la complejidad de la situación, las causas estructurales del conflicto por la tierra; los múltiples intereses puestos en juego y en los que convergen sectores dominantes pertenecientes al poder económico, jurídico y político.

Aparentemente se alude a consecuencias sociales de la nula o baja escolaridad. Pero la argumentación que se presenta en el artículo sólo oculta las causas estructurales de esta situación educativa; ignora las causas económicas de la pobreza y las causas estructurales de la situación de vulnerabilidad de campesinos como Ramo-

⁴ Respecto a las transformaciones de la estructura agraria, el avance de las grandes explotaciones capitalistas y el proceso de "descampesinización" del departamento Tulumba, donde se ubica el paraje Las Maravillas en el que vive Ramona, véase Cragolino (2001).

nita, y convierte el desalojo de la anciana en un problema individual, que podría haberse superado si ella y sus allegados hubieran contado con mayores niveles de instrucción. Así presentada, la causa del problema es la falta de educación; la pobreza y el desalojo son culpa del campesino que nunca ha ido a la escuela ni se ha alfabetizado. En el artículo además se da por supuesto que estas familias campesinas desconocen el valor de la documentación escrita y señalan "su incapacidad para comprender las razones legales y tomar los recaudos necesarios".

Esto es una falacia o implica, cuando menos, ignorancia de parte de la periodista. En el momento en que la maquinaria pesada entraba a su terreno, el hijo de Ramonita, Orlando Bustamante, estaba realizando los trámites para registrarse como poseedor de las tierras en el marco de la ley provincial 9.100 y el amparo de la Ley de Posesión Veinteñal que prevé el Código Civil en el artículo 2.468. La familia Bustamante conocía sus derechos sobre la tierra y estaba dispuesta a reclamarla. La imposibilidad de resolver la situación de precariedad de los títulos de tenencia de la tierra no tendría que ver con una supuesta "ignorancia" acerca del contenido y el valor de los documentos escritos, sino con las dificultades objetivas de concretar los trámites, dadas las trabas burocráticas y económicas que supone la legislación dominial y que ha sido denunciada por las organizaciones campesinas.

En situación similar se encontrarían numerosas familias del norte y noroeste cordobés, ya que en los últimos años se han presentado más de doscientas solicitudes de registro, que no habían sido resueltas por la autoridades competentes a pesar de que la ley prevé un presupuesto para realizar las mensuras pertinentes.

Estas familias campesinas hicieron frente a la orden de desalojo y a los citatorios del juzgado, presentaron argumentos para defender su legítima posesión de la tierra y efectuaron trámites. Conservaban algunos documentos que usaron para demostrar que ellos eran los verdaderos dueños.

Podemos plantear entonces que reconocían la importancia y el valor de la lengua escrita para los asuntos legales. No desconocían que la escritura y los documentos escritos son un instrumento de poder y pueden ser usados como un medio para engañarlos y perjudicarlos. Admiten que, en ciertas circunstancias, es necesario recurrir a terceros que tienen conocimientos especializados sobre los documentos, como son los abogados, los profesionistas dedicados a leer, escribir, interpretar y defender este tipo de documentos.

Además, en algunas ocasiones, han hecho un uso estratégico de la "condición de analfabeto", para conseguir ciertas "ayudas" o "beneficios" de políticas sociales focalizadas. Me refiero por ejemplo al reclamo y la obtención de subsidios monetarios como beneficiarios de un plan asistencial⁵ dirigido a los jefes de hogares desemplea-

⁵ Se trata del "Plan Jefes y Jefas de Hogar", y "Plan Familia por la reinserción social", que parten del reconocimiento de las carencias de sus beneficiarios, y aborda específicamente los problemas de la "vulnerabilidad" e "incapacidad" de determinados grupos sociales de hacer frente a su sobrevivencia debido a la ausencia de ingresos estables y regulares. Comparte características comunes al programa Bolsa Familia de Brasil, Bono de Desarrollo Humano de Ecuador, Oportunidades de México, y Chile Solidario de Chile.

dos, a cambio de la inserción o reinserción en escuelas de adultos; compromiso que muchas veces no sostienen (se matriculan, pero no asisten regularmente o sólo lo hacen los días en que los maestros certifican su escolarización), pero que los libera de otro tipo de contraprestaciones laborales, que es la condición para recibir la asignación mensual.

“POBRES, RURALES Y ANALFABETOS”.

CARACTERIZACIONES Y ESTIGMATIZACIONES

En el tratamiento que el artículo periodístico hace de la problemática de la educación y alfabetización es posible advertir al menos dos cuestiones: en primer lugar, el modo en que se caracteriza a los “pobres rurales” y su condición de “analfabetos”; en segundo lugar, las maneras como se aborda el acceso a la cultura escrita.⁶

Respecto al primer punto, en el artículo se presenta a aquellos que no han logrado acceder o permanecer en la escuela como incapaces de

[...] ir al mercado y no ser engañados en precios y contenidos; conocer los derechos y obligaciones de las personas y las instituciones; asistir a un consultorio o despacho y hacerse entender y entender las explicaciones de profesionales o funcionarios; saber qué vacunas hay que ponerse; saber qué comer y dar de comer; concretar transacciones mínimas sin riesgo de estafa, etcétera.

Podemos preguntarnos ¿cómo ha logrado sobrevivir Ramonita o cualquier miembro de las familias de esta zona rural que no dominan el alfabeto o no han accedido a las escuelas, si se ha visto comprometida de tal modo su existencia?

Desde mi punto de vista, al presentar la situación de esta manera se evidencia un cierto sentido común cristalizado acerca de las características de “los pobres rurales” y los “analfabetos”, que son estigmatizantes. Al mismo tiempo, remiten a determinadas perspectivas que los definen sólo por las carencias y por el grado de desviación en relación con el conjunto urbano integrado y moderno. Son el ejemplo vivo del mundo del pasado, una “rémora” que hay que superar; representan el atraso ya que, según la periodista “las circunstancias de esta campesina de 76 años, son incompatibles con el mundo actual”.

Se trataría de enfoques pertenecientes a lo que Valentine (1972) llama “la tradición peyorativa”, también denominada por Oliven (1981) “culpemos a los pobres”; es decir, planteamientos en los que subyace la imputación a los mismos pobres de la responsabilidad por la situación en la que se encuentran.

⁶ En el artículo periodístico se pone en evidencia además la manera como se entiende la relación “alfabetización-desarrollo social y económico”. Por cuestiones de extensión de este trabajo no nos detendremos aquí en este tema. Un interesante análisis de los “mitos” que supone la alfabetización puede verse en Zavala (2005).

La manera en que se presenta a estas familias remite a aquellos enfoques en los que se describe la pobreza como "autocontenida". Se están escamoteando del análisis las variables macroestructurales que posibilitan plantear las relaciones económicas, sociales, políticas, jurídicas e ideológicas que determinan y condicionan el funcionamiento de estos sectores sociales dentro del todo social global (Jaume, 1989).⁷ Se define a los pobres y analfabetos a partir de una serie de atributos y disposiciones negativas y no de relaciones sociales; también se trata a la lectura y a la escritura como variables independientes, y como el único conocimiento reconocible y válido. Se naturaliza la condición de pobreza y la de analfabeto que aparece asociado a ella; se las esencializa y reifica en lugar de comprender su carácter estructural, relacional e histórico. Es decir: se oculta el hecho de que estas condiciones sociales han sido creadas por seres humanos y se las presenta como *naturales*, por lo tanto, fuera del control del hombre e inmutables.

El analfabetismo se presenta también como un desfase o disfuncionalidad y termina siendo el resultado de pautas culturales tradicionales, de la escasa integración de los pobladores rurales en la sociedad moderna y deficiente asimilación de sus patrones de comportamiento.

Ramonita y sus vecinos, según la reportera, son parte de "los enclaves de ignorancia", en donde las acciones educativas del Estado no podrían llegar eficazmente debido a las "características culturales". Así lo señala en el artículo la funcionaria a cargo de la Dirección de Educación del Adulto de la Provincia de Córdoba:

Uno de los obstáculos con los que tropieza la institución es la falta de interés del alumnado potencial, o el interés en concurrir sólo para obtener un certificado y no para instruirse. La desmotivación es producto de la resignación, a veces ancestral, de esos pobladores. Y la que sella el círculo de la pobreza y la exclusión.

De acuerdo con estos planteamientos, estas pautas y disposiciones (por ejemplo la apatía, la desidia) se conservarían además de manera inmutable "cerrando el círculo" e impidiendo el reconocimiento del valor de la educación (quieren el certificado y no pretenden instruirse) y el acceso a las oportunidades educativas que se les brindan.

Sin embargo, en esta declaración de la representante del Ministerio de Educación, aparece una cuestión interesante que contrasta con los dichos anteriores: si, como señala los pobladores rurales, se acercan a los programas educativos "sólo por el certificado", no serían ya "tontos culturales", ni tampoco desconocerían la importancia de contar con una documentación que los habilite socialmente. Esa utilización estratégica de la certificación tendría poco que ver con la desidia y apatía y puede hacernos pensar hasta qué punto en estos espacios rurales se reconoce el valor social de alfabetización.

⁷ Una interesante revisión sobre los diferentes enfoques acerca de "la pobreza", puede verse en Gutiérrez (2004).

PERSPECTIVAS ACERCA DE LA ALFABETIZACIÓN:
¿UN PROBLEMA TÉCNICO O UN PROBLEMA SOCIAL?

La segunda cuestión que podemos plantear a partir de la lectura del artículo periodístico es la manera en que se entiende la *alfabetización* y se aborda el acceso a la cultura escrita. Ya hemos intentado mostrar en párrafos anteriores cómo la situación de Ramonita se explica como resultado de un problema individual: ella no lee ni escribe y, según el artículo periodístico, esta deficiencia tiene serias consecuencias para su vida práctica. Se vería imposibilitada para la resolución de múltiples actividades y, dada las supuestas implicaciones cognitivas de esta carencia, se le dificultaría el desarrollo de pensamientos abstractos complejos. No estaría en condiciones de hacer previsiones ni de producir y poner en juego un pensamiento “lógico” y “crítico”, como si la lectoescritura por sí misma constituyera *la* llave que provee el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

De acuerdo con esta perspectiva, cada persona debe aprender a trazar letras y asignarles sonidos. Y una vez conocido el código y el funcionamiento del alfabeto, se daría el salto cognitivo necesario para transformarse en un sujeto *competente*. Pero el éxito y fracaso dependen de un empeño individual, de una voluntad individual, y no de oportunidades socialmente construidas para acceder y hacer uso de esta tecnología. Recordemos que la funcionaria de la Dirección de Educación del Adulto señalaba que las personas como Ramonita no son capaces de aprovechar los servicios educativos, como si la sola existencia de la “oferta” garantizara el acceso, en lugar de interrogarse acerca de cuáles han sido las posibilidades históricamente definidas de apropiarse de esos servicios.

No me detendré aquí en los múltiples cuestionamientos que se realizan a esta *visión autónoma de la alfabetización* (Street, 1993). Sólo señalaré que en los últimos años se multiplicaron las investigaciones de tipo etnográfico que proponen superar las visiones sobre la lectura y escritura como *competencia* universal, conjunto de destrezas que se centran en la *manipulación mecánica de letras*. Se indaga, en cambio, desde lo que se han llamado *Nuevos estudios sobre la lengua escrita* (Street, 1993), acerca de la *organización social* de la lectura y escritura para dar cuenta de sus múltiples usos en los contextos locales (las *múltiples alfabetizaciones* existentes). Se parte de la premisa que sostiene que la alfabetización no se adquiere “neutralmente”, sino en contextos culturales, políticos e históricos específicos. Por consiguiente, la comprensión de estas prácticas depende de la exploración del contexto social para percibir cómo se configura socialmente. Desde allí se avanza hacia una concepción de la *cultura escrita* que reconoce la diversidad de formas posibles de relacionarse con la lectura y la escritura y que discute el modelo evolucionista que presupone un desarrollo lineal de la oralidad hacia la escritura, particularmente la escritura alfabética (Street, 1993, 2003, 2005; Barton y Hamilton, 1998; Barton e Ivanic, 1991; Kalman, 2004; Zavala, 2002 y 2005).

Esta perspectiva ofrece varias herramientas conceptuales. En primer lugar la de la lengua escrita como una *práctica social*. Esta noción contempla los *usos sociales de*

la lectura y la escritura, las concepciones que las personas poseen acerca de ellas y las relaciones sociales implicadas. Supone considerar la distribución desigual y las relaciones de poder, ya que el *acceso a la cultura escrita* está inmerso en posicionamientos sobre quién lee y escribe, qué se lee y escribe, quién decide las convenciones y ejercer poder a través de la lengua escrita (Kalman, 2004). Se asocia a otras nociones, como *disponibilidad* y *acceso*, para distinguir la distribución de los materiales propios de la lengua escrita de los procesos sociales subyacentes a su *apropiación, diseminación* y *uso* (Kalman, 2004). Y aquí otro concepto importante es el de *apropiación*, una categoría propuesta por Chartier (1993) y retomada, entre otros, por Kalman (2004) y por Rockwell (2000, 2001, 2005).

Esta última autora señala que 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* y considerar todos los procesos a través de los cuales siempre se transforma, reformula y excede lo que se recibe.

Estas referencias conceptuales (*práctica social, acceso y disponibilidad, apropiación*) hacen posible complejizar la mirada y avanzar en la comprensión de los procesos que en relación con la lectura y escritura ocurren en el contexto rural que actualmente estudiamos y al que hemos hecho referencia al presentar el caso de Ramonita.

He escrito en trabajos previos⁸ sobre el proceso que acerca paulatinamente a los niños del campo del norte cordobés a la posibilidad de “alfabetización escolar”. El acceso a la lectura y escritura por parte de las familias rurales estudiadas estuvo ligado a la escuela. Sin embargo, no fue resultado sólo de la presencia del Estado, la instalación del sistema educativo y la imposición de la obligatoriedad escolar, sino que se relaciona con el lugar que la alfabetización ocupó en las estrategias de reproducción social de estas familias, que a su vez se relacionan con las transformaciones estructurales y simbólicas que se sucedieron en la zona de estudio a lo largo del siglo xx. En este análisis se subraya la relación entre la historia educativa y los procesos estructurales más amplios, en particular las transformaciones en la estructura agraria y el mercado de trabajo.

Esta perspectiva sirve también para relacionar la alfabetización escolar con las vicisitudes de doña Ramonita Bustamante y su familia u otras familias campesinas. Su historia personal puede entenderse como parte de una historia social regional, como parte de la trayectoria de una generación⁹ y no simplemente como caso individual. En este sentido consideramos que deben incluirse en el análisis cuáles son

⁸ Véase Cragolino (2007 y 2008, en prensa).

⁹ Una generación supone contemporaneidad cronológica, pero 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 planteamientos a Bourdieu (1988b).

las estrategias de reproducción social de las familias campesinas y el modo en que la alfabetización se incorpora a esas estrategias.

OTRA POSIBLE LECTURA SOBRE LA ALFABETIZACIÓN: LA ALFABETIZACIÓN COMO PARTE DE LAS ESTRATEGIAS DE REPRODUCCIÓN SOCIAL [ERS]

Pensar las prácticas sociales en términos de estrategias implica apelar a una noción cuyo uso en ciencias sociales es bastante controvertido. Los cuestionamientos en este sentido se refieren al margen real que tienen los actores para efectuar sus elecciones y la apelación a una racionalidad consciente que guía la acción. Se trata de considerar que los individuos optan por diferentes alternativas, que sus elecciones no son azarosas, y que pueden y deben ser explicadas socialmente.

En estas opciones es posible identificar ciertas concordancias; es decir, se pueden definir un conjunto de acciones que tienden a seguir pautas comunes entre individuos que ocupan posiciones semejantes en la estructura social. La pregunta que sigue es ¿cuál es el principio a partir del que los agentes sociales estructuran sus prácticas?

Buscando respuestas a esta cuestión Pierre Bourdieu (1988a) propone la noción de *estrategia* y le da el sentido de *lógica práctica*, lo que implica considerarla siempre ligada a posiciones estructurales y disposiciones construidas en el tiempo y productos de la historia y no abordarlas como “resultado de la obediencia a reglas” o producto de la “libre iniciativa del actor” y del “cálculo consciente y racional”.

Este análisis supone identificar el *interés* propio como *principio* a partir del cual el *agente social* estructura su *acción*, que se convierte así en un medio (*estrategia*) a través del cual busca mantener o mejorar su posición. Interés que se define no subjetivamente, desde lo que quiere o desea, sino con relación a una posición social, a las *condiciones objetivas*. Dichas condiciones están constituidas por dos dimensiones: las *condiciones objetivas externas* (el *campo*) y lo incorporado como *resultado del proceso de socialización* (los *habitus*).¹⁰

Según este planteamiento, la *práctica social* es un arbitrario histórico y en este sentido no supone la existencia del interés transhistórico y universal de las teorías utilitaristas.¹¹ Es el resultado de un *campo* y de un *habitus* hechos de historia y cuya relación también es “naturalmente histórica” (Bourdieu, 1990, p. 70).

¹⁰ Bourdieu entiende por campo un sistema de posiciones y relaciones entre posiciones y por *habitus* un sistema de estructuras internalizadas, subjetivo pero no individual, que estructura prácticas y representaciones (Bourdieu, 1988a). No es nuestra intención desarrollar aquí estos conceptos centrales en la construcción teórica de este autor. Una inteligente y clara presentación de los mismos puede verse en Gutiérrez, A. (1994).

¹¹ Estas teorías plantean un análisis que se sustenta en la libre iniciativa de un actor, cuyas estrategias estarían sometidas esencialmente a las coerciones estructurales externas y que sólo consideran este sistema de relaciones en su posición sincrónica, sin tener en cuenta la historia de la estructura y la historia incorporada en forma de *habitus*. Nos referimos a individualismo metodológico: los trabajos de Raymond Boudon (1983): la Teoría de la acción racional y los trabajos de Becker (1993). Un mayor desarrollo sobre esta cuestión puede verse en Cragnolino (2001 y 2006).

En el caso de las familias campesinas podemos pensar las prácticas relativas a la lectura y la escritura como *estrategias* y en este sentido intentar comprender cómo se fueron configurando conforme transcurría el tiempo y se modificaban las condiciones objetivas (sus posiciones en los campos económicos, políticos, sociales, culturales); pero también de acuerdo con las transformaciones de las disposiciones adquiridas a lo largo de las trayectorias. Disposiciones que se actualizaban al momento de la acción; es decir, cuando las familias tenían que tomar “decisiones prácticas”.

Planteo también que es posible considerar que las *prácticas de cultura escrita* forman parte de las *estrategias de reproducción social* (ERS), entendidas como ese conjunto de prácticas por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase (Bourdieu, 1988b).

Esta definición nos sugiere caminos analíticos para la investigación:

- Las estrategias de reproducción social dependen del “estado del sistema de los instrumentos de reproducción” que varían según los distintos tiempos históricos y espacios contextuales. Esto significa pensar de qué modo no sólo el sistema escolar y la oferta educativa configuran oportunidades objetivas para acceder a la cultura escrita, sino también tener en cuenta cómo lo hacen también la estructura productiva, el mercado de trabajo, la ley sucesoria, la ley que regula el dominio de la tierra, las políticas sociales, los sistemas de seguridad social, etc. Es decir, si bien el sistema escolar se constituye en nuestra sociedad en una vía principal de acceso a la lectura y escritura y se impone como la vía “legítima”, hay que considerar también cómo los otros instrumentos e instituciones producen, consagran y permiten la circulación y apropiación de la cultura escrita. Me refiero concretamente a los espacios de trabajo, las iglesias, las organizaciones políticas y comunitarias, los ámbitos recreativos, etcétera. Mi hipótesis es que en cada uno de estos espacios hay recursos y se despliegan prácticas que ayudan a configurar las oportunidades y la manera en que las familias rurales se apropian de la lectura y la escritura.
- El rendimiento diferencial que estos instrumentos de reproducción pueden ofrecer según la posición objetiva, es decir, según el volumen (cantidad) y estructura (conformación) de sus recursos, los capitales económicos, culturales y sociales de que disponen. Es importante identificar determinados recursos disponibles que facilitan el acceso a la cultura escrita: hay capitales culturales objetivados (bibliotecas, libros, revistas, pero también otros materiales de lectura vinculados a la vida doméstica, religiosa, comunitaria); hay además recursos incorporados (conocimientos, información, habilidades). Asimismo es relevante para los fines analíticos reconocer cómo los capitales económicos y sociales facilitan o no el acceso a estos recursos culturales. Por ejemplo: de qué manera y en qué medida la participación en determinadas redes y organizaciones o instancias de representación sectorial como las organizaciones campesinas brindan recursos y espacios de participación en la cultura escrita.

- El sistema de disposiciones, los *habitus* incorporados a lo largo del proceso de socialización en la clase, en este caso la campesina, que llevan a pensar, a percibir, a definir “lo posible” y lo “no posible”, “lo pensable” y lo “no pensable”, aquello “que es para nosotros” y aquello “que no es para nosotros”. En relación con la alfabetización se trata de identificar el sistema de representaciones que enmarcan y dan sentido a la utilización de los recursos de la cultura escrita. Estos *habitus* se constituyen en principios de generación y percepción de prácticas, y ayudan a explicar cómo y en qué medida las familias implementan ciertas alternativas de acción en relación con la cultura escrita y desechan otras, instrumentan ciertos mecanismos y despliegan esfuerzos. Pero las estrategias que se refieren a la alfabetización se definen no sólo a partir del volumen y la estructura de los capitales en el momento considerado y de las posibilidades que éstos les aseguran. También se definen de acuerdo con la evolución en el tiempo de los mismos, es decir de su trayectoria social y de las disposiciones, también en trayectoria, que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades.

En síntesis, intentar comprender la alfabetización como parte de las ERS que ponen en marcha las familias campesinas supone el reconocimiento de varias dimensiones analíticas que implican considerar las condiciones objetivas y simbólicas y en una mirada no sólo sincrónica, sino fundamentalmente histórica. Se trata de una historia individual y una colectiva, a través de las cuales se constituyen las condiciones sociales y oportunidades para la utilización y apropiación de la cultura escrita.

Las prácticas de las familias campesinas en relación con la cultura escrita se entienden en este marco como “razonables”, producto de condiciones objetivas externas e incorporadas. Implican un *sentido objetivo* y un *sentido vivido* que deben ser entendidos dialécticamente.

Esta perspectiva permite así reconocer la capacidad de acción de los agentes, las originales combinaciones que realizan y la manera en que resignifican la oferta educativa y los otros recursos que provienen de los demás campos sociales a partir de sus trayectorias (de posiciones y disposiciones), no sólo en el campo cultural sino en el económico y el social.

Introducimos entonces otra noción importante: la de *trayectoria*, que 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).

La noción de *trayectoria* nos sirve, justamente, para intentar entrelazar los recorridos particulares de los individuos con las historias sociales. Recorridos que también hablan de la condición activa de los sujetos en un campo de opciones socialmente producidas.

Las evidencias empíricas nos muestran que tras la homogeneidad aparente de las estrategias puestas en juego por las familias campesinas es posible observar diferencias. Advertimos que hay variaciones en ciertas condiciones objetivas que enmarcan

las prácticas posibles de los miembros de las familias, y que influyen en las acciones y percepciones respecto a la cultura escrita: me refiero, por ejemplo, a la incidencia de la experiencia migratoria hacia la ciudad, a determinados trabajos o a la ocupación de ciertos cargos de representación sectorial o comunitaria (dirigente de una organización campesina o integrante de la cooperadora de la escuela).

Menciono, sólo a modo de ejemplo, los aprendizajes que refiere don Juan, un anciano del departamento Tulumba, que nunca concurre a la escuela, pero que “conoció de letras y números” con el dueño de un “boliche” (almacén) en donde trabajaba y durante experiencias migratorias en el sur de Santa Fe, al participar de ciertas actividades en las que “unos muchachos socialistas los practicaban” (a los peones y jornaleros rurales); saberes y usos de la lectura y escritura que luego profundiza durante las transacciones comerciales que realiza comprando y vendiendo cabritos.

CONSIDERACIONES FINALES

La perspectiva acerca de la alfabetización como resultado de relaciones sociales tiene un lugar propio en los ambientes académicos de los últimos años. Sin embargo, no se encuentra suficientemente instalado en el resto del ámbito educativo ni tampoco en distintas esferas sociales.

La idea de que el analfabetismo se trata de un problema individual y técnico, que se encuentra asociado a innumerables padecimientos que ponen en riesgo el bienestar y la felicidad de las personas, y que se reproduce casi naturalmente inhabilitando a sucesivas generaciones, está extendida.

A través de ciertos medios como la prensa escrita, se ayuda a construir visiones estigmatizantes de los analfabetos. El análisis del artículo periodístico referido al “caso de Ramonita Bustamante”, muestra la manera en que son caracterizados los analfabetos y cómo se liga la “privación educativa” con la presencia de dificultades objetivas de existencia que exceden absolutamente el manejo de las habilidades de lectura y escritura. Plantear que la expropiación de las tierras de la familia Bustamante se produjo por el supuesto desconocimiento o por la ausencia en el manejo del código escrito implica no sólo negar las razones estructurales y políticas que hicieron posible el desalojo, sino dar la razón al argumento que plantea que la alfabetización, por sí misma, es la clave del bienestar personal y el desarrollo social.

Desde las políticas sociales y educativas, la caracterización de los analfabetos como “débiles”, “marginales”, “carentes”, “inadaptados a los requerimientos de una sociedad moderna y de progreso” y la asignación de la posición de “beneficiarios de los esfuerzos del Estado”, en lugar de percibirlos como detentadores de un derecho, implica también una forma particular de establecer relaciones sociales con los destinatarios de esas políticas que no es inocua, que asigna identidad y transfiere

significados. Recordemos, en este sentido, cómo eran presentados los habitantes rurales del norte de Córdoba, y cómo los describía la funcionaria responsable de Educación del Adulto en la nota del diario a la que hicimos mención.

Si además, como puede verse en el mismo artículo, se considera que la alfabetización es una habilidad neutra y universal, en realidad se está ocultando cómo las prácticas de lectura y escritura están socialmente construidas, materialmente producidas y atravesadas por las relaciones de poder existentes en la sociedad.

Recuperando los aportes de los *nuevos estudios sobre la lengua escrita*, en este capítulo planteo que, para explicar lo que sucede con la alfabetización entre las familias campesinas del norte cordobés, es necesario pensar histórica y relacionamente a la cultura escrita. Esto supone centrar el análisis en las condiciones sociales que determinan las prácticas, interacciones y las representaciones que los actores tienen de la alfabetización, de su posición frente a ella, de sus intereses y posibilidades.

Ahora bien, si reconocemos que las condiciones sociales explican el acceso a la cultura escrita; si acordamos que los esfuerzos en materia de alfabetización deben traducirse en programas significativos para los alumnos, y que para eso hace falta explicar de qué modo la cultura escrita se inserta en la vida de las personas, desde la investigación tenemos que buscar las herramientas conceptuales que hagan posible la comprensión de esas condiciones sociales.

En las páginas anteriores mencioné las nociones de *alfabetización como práctica social*, *disponibilidad*, *acceso y apropiación*, y agregué luego la noción de *estrategia*, y en particular la propuesta de analizar las prácticas vinculadas a la cultura escrita como parte de las *estrategias de reproducción social*. Estas nociones fueron puestas en juego en una investigación que comenzó analizando el lugar de la alfabetización escolar entre familias del norte cordobés¹² y que continúa en la actualidad profundizando el estudio sobre la presencia y relaciones que las familias construyen con la cultura escrita en los múltiples espacios sociales por los que transitan.¹³

En estos estudios, varias investigadoras trabajamos desde la premisa de que las prácticas de cultura escrita no pueden ser comprendidas al margen de las estructuras sociales. Pero entonces, cabe preguntarse por las mediaciones a partir de las cuales ambas se relacionan.

Encuentro en la propuesta de Bourdieu algunas respuestas que están permitiendo avanzar en estas interrogantes, en cuanto a que las prácticas de alfabetización y las percepciones de las mismas se definen en el encuentro entre las posibilidades ofrecidas por los distintos campos sociales y las disposiciones socialmente diferen-

¹² Véase Cragolino (2001).

¹³ Proyectos: "Condiciones sociales para el acceso y apropiación de la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos en contextos de pobreza". Acreditado y financiado por la Agencia Córdoba Ciencia y la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, que se encuentran bajo mi dirección y de la licenciada M. C. Lorenzatti. Y línea de trabajo "La educación como derecho y componente del desarrollo sustentable" en el proyecto "Bases para el ordenamiento territorial comunitario", dirigido por la doctora Alicia Barchuk, FONCYT- PICTO's 2005 UNC.

ciadas, los *habitus*, que asociadas a los ámbitos específicos, definen el interés por estas posibilidades.

Este tipo de perspectivas permite, desde mi entender, superar los *análisis ambientalistas* y *deterministas* de la relación entre las condiciones sociales y escolares, y la alfabetización; es decir, aquellos que argumentando un déficit sociocultural ligado a los contextos de pobreza, promueven la descalificación de las familias pobres, y refuerzan planteamientos discriminatorios y excluyentes. Se trata, por el contrario, de intentar de comprender de qué modo las condiciones sociales objetivas y subjetivas y las trayectorias hacen posible la apropiación de la cultura escrita.

Las investigaciones realizadas y las que están en proceso permiten plantear que las familias campesinas fueron construyendo una relación con la cultura escrita, que estuvo mediada en un primer momento por la escuela; pero que luego se profundiza y complejiza a partir de la migración con destino rural y urbano, el acceso a ciertos trabajos y más recientemente a partir de la participación en organizaciones campesinas.

El enfoque puesto en juego es siempre relacional: las prácticas relativas a la cultura escrita se explican a partir de los conjuntos de relaciones sociales que los constituyen, relaciones que son siempre históricas.

REFERENCIAS

- Barton, D. y M. Hamilton (1998), *Local literacies: Reading and writing in one community*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Barton, D. y R. Ivanic (eds.) (1991), *Writing in the community*, vol. 6, Newbury Park, Sage.
- Becker, G. (1993), "Nobel lecture: The economic way of looking at behavior", *Journal of Political Economy*, 101 (3), pp. 65-79.
- Boudon, R. (1983), *La desigualdad de oportunidades*, Barcelona, Laia.
- Bourdieu, P. (1988a), *Cosas dichas*, Buenos Aires, Gedisa.
- (1988b), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (1990), *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Chartier, R. (1993), *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*, Madrid, Alianza.
- Cragnoilino, E. (2001), *Educación y estrategias de reproducción social. Un estudio de casos en unidades domésticas de origen campesino*, tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires.
- (2006). *Trayectorias sociales y apropiación de la cultura escrita en un grupo de mujeres de Córdoba*, en CD del VIII Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Salta, Salta, EDUNSA.
- (en prensa), "El analfabetismo de los campesinos del norte cordobés. Una mirada histórica y social", en R. Bottarini y R. P. Sprengelburd (coords.), *La alfabetización de un siglo a otro: Desafíos y tendencias*, Luján, Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.
- (en prensa) "Infancia, escolarización y apropiación de la lectura y la escritura en familias rurales", trabajo presentado en Niños y Jóvenes Dentro y Fuera de la Escuela. Debates en la Etnografía y la Educación, XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires.

- "El norte sufre la falta de educación" (2004), *La Voz del Interior*, 6 de febrero.
- Guíérrez, A. (1994), *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*, Buenos Aires, CEAL.
- (2004), *Pobres como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza*, Córdoba, Ferreira Editor.
- Hocsmán, L. y G. Preda (2005), "Desarrollo agrario, estructura parcelaria y economía familiar en la provincia de Córdoba", ponencia presentada en Actas: IV Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agro-industriales, CIEA/FCE/UBA, Buenos Aires, noviembre.
- Jaume, F. (1989), "El concepto de marginalidad", *Cuadernos de Antropología Social*, 2 (1), pp. 25-42.
- Kalman, J. (2004), *Saber lo que es la letra*, México, Siglo XXI.
- Oliven, R. (1981), "Aspectos económicos, políticos y culturales de la marginalidad en América Latina", *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp. 1627-1643.
- Rockwell, E. (2000), "La otra diversidad: Historias múltiples de apropiación de la escritura, versión electrónica, *DiversCité Langues*, v, recuperado el 24 de julio de 2006 de la página <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>>.
- (2001), "The uses of orality and literacy in rural México: Tales from Xaltipan", en *The making of literate societies*, pp. 225-247, Oxford, Blackwell Publishers.
- (2005), "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren, en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, pp. 28-38, México, Pomares.
- Romano, M. (2006), *Tenencia y conflictos de tierra en Traslasierra*, informe final de becas, Córdoba, Secretaría de Extensión Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba, mimeo.
- Street, B. (1993), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2003), "The limits of the local - 'autonomous' or 'disembedding'?", *International Journal of Learning*, 10, pp. 2823-2828.
- (2005), "Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts", *Research in the Teaching of English*, 39 (4) (NCTE), pp. 417-423.
- Valentine, C. (1972), *La cultura de la pobreza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Zavala, V. (2002), *(Des)encuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los Andes peruanos*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- (2005), "Un Perú que lee, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura", versión electrónica, *Boletín de Foro Educativo*, 6 (2), recuperado el 20 de diciembre de 2006 de la página <www.foroeducativo.org.pe/comunicaciones/revista6/zavala.htm>.