

*La educación como práctica social en la teoría  
de Bourdieu: Elementos de análisis a partir  
del caso de un conjunto de familias pobres  
de Córdoba, Argentina*

ALICIA B. GUTIÉRREZ

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

RESUMEN

El papel de la Escuela y los procesos escolares como reproductores del capital cultural, y, por ello, de la reproducción de las relaciones de clase, ha sido una preocupación constante en la sociología de Pierre Bourdieu.

Desde su perspectiva analítica, plantear el problema de «la educación como práctica social» supone la construcción del objeto de manera tal que enlace a la Escuela y a las familias. Supone también abordar las estrategias educativas en el marco del sistema que constituyen las estrategias de reproducción social; por lo tanto, analizar sus relaciones con el conjunto total de las prácticas que las familias ponen en marcha para vivir y reproducirse socialmente. Estas consideraciones se realizan a partir de una investigación llevada adelante en un grupo de unidades domésticas residentes en un barrio pobre de la ciudad de Córdoba, Argentina.

**Palabras clave:** Estrategia, educación, capital cultural, reproducción social.

ABSTRACT

The role of School and school processes as reproducers of the cultural capital and because of this, of the reproduction of class relations, has been a constant preoccupation of (in) Pierre Bourdieu's sociology. (Sociology)

From his analytical perspective, in order to raise (point out) the problem of «education as a social practice», it also supposes the construction of the object in a way that it (the same) binds (joins, connects) School and families. It also supposes to board (boarding) the educational strategies in the frame of a system that constitutes the strategies of social reproduction; that is to say, analysing its relations with the total whole of practices

that families put in motion to live a reproduce themselves socially. These considerations are made starting from a research (investigation) done in a group of domestic units living in a poor quarter of the City of Cordoba, Argentina.

**Key words:** Strategy, education, cultural capital, social reproduction.

## 1. Introducción

Desde las primeras formulaciones contenidas en *La Reproduction* (1970), pasando por *La Distinction* (1979), y hasta *Homo Academicus* (1988a) y *La Noblesse d'État* (1989), el papel de la Escuela y los procesos escolares como reproductores del capital cultural, y, por ello, de la reproducción de las relaciones de clase —relaciones de dominación objetiva y simbólica— ha sido una preocupación constante en la sociología de Pierre Bourdieu.

Desde su perspectiva analítica, plantear el problema de «la educación como práctica social» supone la construcción del objeto de manera tal que enlace a la Escuela y a las familias, en la medida en que la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se pone en marcha en la relación entre las familias y la lógica específica de la institución escolar.

«Las familias invierten en la educación escolar (en tiempos de transmisión, en ayuda de todo tipo y, en ciertos casos, en dinero, como hoy en Japón con el *juku* y los *yobi-ko*) tanto más cuanto su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande —y, también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción (en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital económico) son menos eficaces o menos rentables relativamente» (Bourdieu, 1997: 108).

En el principio de las *estrategias de reproducción* de las familias se encuentra el hecho de que ellas constituyen cuerpos articulados animados por una suerte de *connatus*, es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios (Ibidem). En el marco de esas estrategias de reproducción, el conjunto de las prácticas que las familias ponen en marcha en relación con la Escuela, debe ser entendido en términos de *estrategias escolares* que encuentran su explicación y comprensión en el conjunto global y sistemático de las prácticas que comprometen en su reproducción cotidiana.

Para señalar los elementos analíticos a tener en cuenta en esta manera de construir el objeto de investigación, me referiré, en primer lugar, al marco expli-

cativo general de las estrategias de reproducción social en la teoría de Pierre Bourdieu, luego comentaré los resultados obtenidos en relación con una investigación llevada adelante durante diez años en un conjunto de familias residentes en un barrio pobre de la ciudad de Córdoba, Argentina, para, finalmente, extraer algunas conclusiones que considero importantes para la problematización de las relaciones que sustentan la reproducción diferencial del capital escolar.

## 2. El marco analítico de las estrategias de reproducción social

Para comenzar a señalar elementos analíticos que permitan problematizar la cuestión de la «educación como práctica social» o, mejor, como estrategia educativa, es importante considerar la definición de las estrategias de reproducción social como:

«conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase» (Bourdieu, 1988b: 122).

El conjunto de dichas estrategias depende fundamentalmente de los siguientes factores:

- a) *Del volumen, de la estructura y de la evolución pasada del capital que hay que reproducir* (i.e. que hay que proteger y / o desarrollar). Se trata del conjunto de bienes (económicos, culturales, sociales y simbólicos) que el grupo de agentes posee y de su trayectoria; ello define la posición que cada familia ocupa en cada uno de los campos que es objeto de análisis y en el espacio social como espacio diferenciado y relacional de posiciones<sup>1</sup>. Una hipótesis complementaria es que las formas económicas y culturales de ese capital son las más determinantes y que el capital social y simbólico deberían ser tratadas como formas adicionales de las dos precedentes (Bourdieu, 1989). Tomar este punto de partida significa que aún en familias que viven en situación de pobreza, uno debe intentar

---

<sup>1</sup> El concepto de capital es central en la sociología de Bourdieu y constituye el principio de definición y de estructuración de cada uno de los campos y del espacio social considerado en su conjunto, al definir las posiciones de los agentes, que, sumados a su trayectoria y al habitus incorporado permiten explicar y comprender las prácticas sociales en los diferentes ámbitos. Un análisis detallado de cada uno de esos conceptos puede encontrarse en Gutiérrez, 2002.

explicar y comprender el conjunto de las estrategias de reproducción social desde «lo que se tiene», desde «lo que se posee», más bien que desde «las carencias».

- b) *Del estado del sistema de los instrumentos de reproducción*, institucionalizados o no (estado de la costumbre y de la ley sucesoria, del mercado de trabajo, del mercado escolar, etc.) *y de su evolución*. Aquí se tiene en cuenta la *distancia geográfica*, es decir, la distribución del grupo en el espacio y su ubicación con respecto a los centros de producción y distribución de los diferentes tipos de bienes, y la *distancia social real*, que alude a las posibilidades sociales concretas de acceso a esos bienes. En general, las preguntas que uno se plantea en torno a esta cuestión es: ¿Qué papel cumple el Estado?; ¿cuáles son las instituciones que acercan socialmente —o no— los diferentes tipos de bienes?; ¿qué políticas sociales están en marcha?; ¿qué otros agentes articulan sus propias prácticas de reproducción con las prácticas de reproducción del grupo?. Aquí, evidentemente, es de fundamental importancia la dimensión histórica y el análisis de las diferentes condiciones estructurales que se presentan, a lo largo del tiempo, como margen de posibilidades y limitaciones para poner en práctica distinto tipo de estrategias.
- c) *Del estado de la relación de fuerzas entre las clases*, es decir, del rendimiento diferencial que los distintos instrumentos de reproducción pueden ofrecer a las inversiones de cada clase o fracción de clase. El concepto de estrategias de reproducción social remite necesariamente al concepto de «clase» aunque evidentemente no a un concepto economicista (además del económico, hay otros capitales en juego, que también definen poderes dentro del espacio social), ni a una visión objetivista de su dinámica (las clases mantienen entre sí relaciones objetivas y relaciones simbólicas —Bourdieu, 1988b, 1988c, 1990, etc.— y las estrategias tienen, con ello, una dimensión material y otra simbólica).
- d) *De los habitus* incorporados por los agentes sociales: de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción, del sistema de disposiciones a percibir, pensar, actuar, ligados a la definición práctica de *lo posible y lo imposible, de lo pensable y lo impensable, de lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros*.

Tomando la noción de *habitus*, condiciones objetivas incorporadas a lo largo de trayectorias tanto individuales como colectivas, es importante recordar que ellos confieren una significación diferente a posiciones homólogas y un margen de maniobra diferente a dos agentes que ocupan la misma posición en un campo

determinado. Es en este sentido que la noción es importante para caracterizar la diversidad de los espacios estratégicos. Esta noción implica igualmente que las racionalidades de la acción son siempre *racionalidades limitadas*, tanto por las condiciones objetivables de las posiciones ocupadas en los diferentes campos del espacio estratégico cuanto por los habitus que fundan un *sentido práctico*, un sentido del juego, de lo que puede ser jugado y de la manera de jugarlo, que el agente ha incorporado a lo largo de su historia.

También parece claro —y es conveniente tomarlo como hipótesis— que es importante considerar el habitus como la otra cara (la cara incorporada) del hecho de que en un momento determinado del tiempo, el capital detenido no se puede analizar sin referirlo al valor que le da la historia de su acumulación: es distinto el valor social de un capital económico o cultural si es un tipo de capital de «nuevo rico» o si procede de una historia larga de acumulación y / o de reconversión de capital. El sentido práctico incorpora este valor añadido por la historia a lo que habilita a conseguir la forma, el volumen y la estructura de un capital en un momento determinado, y ello está relacionado, tanto con el sentido práctico de la forma adecuada para conseguir lo que se pretende, cuanto con la posibilidad de movilizar redes ya instituidas a lo largo de la historia.

Esta dimensión temporal del valor de los recursos (aun de los pobres) es fundamental si se pretenden analizar las estrategias a partir de lo que las familias «tienen» y no sólo de «lo que carecen».

En este contexto, las estrategias de reproducción son concebidas como una resultante del sistema constituido por el conjunto de estos factores; toda modificación de uno de sus elementos modifica su configuración y lleva consigo una posible redefinición de las estrategias. Ocurre lo mismo con toda modificación del sistema de los instrumentos de reproducción: porque transforma la relación con el capital (con su volumen, con su estructura) ocasiona la transformación correlativa del espacio de los posibles y plantea la cuestión del modo de reconversión de las especies del capital.

Esta cuestión, en cuanto se refiere a la *diversificación de las estrategias de reproducción*, introduce una nueva dimensión en el análisis. Una estructura del capital tiende a imponer un modo de reproducción particular (Bourdieu, 1989). E incluso, si existe una diversificación de las estrategias de reproducción en función de los diversos campos accesibles, es importante investigar en cuál de ellos la estructura del capital tiende a inducir una inversión privilegiada, así como el lugar de esta inversión por relación a otras inversiones que pueden o no operarse en el seno del mismo campo o en otros campos.

La unidad analítica privilegiada para el estudio de las estrategias de reproducción social es la *familia*, considerada como *unidad doméstica*. Ahora bien,

desde la perspectiva de Bourdieu, frente a la necesidad de la reproducción y a la diferenciación interna del grupo doméstico, se puede sostener la hipótesis de que la familia funciona a la vez, como «cuerpo» y como «campo». Funciona como cuerpo, como unidad que para poder reproducirse —esto es, mantener o mejorar su posición, transmitiendo su volumen y estructura del capital— debe actuar como una suerte de sujeto colectivo, manteniendo la integración de esa unidad, al precio de un trabajo constante, especialmente simbólico (en su doble dimensión: teórico y práctico) de inculcación de la creencia en el valor de esa unidad. Pero la familia tiende a funcionar como campo, es decir, como espacio de juego, donde hay relaciones de fuerza físicas, económicas, culturales y simbólicas (ligadas al volumen y a la estructura del capital que poseen los diferentes miembros que la integran) y donde hay luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerza (Bourdieu, 1994a y 1994b). Estas cuestiones se presentan en el momento de diferenciar, por género, edad y posición en la familia, las diferentes tareas asignadas en relación con la organización doméstica y las responsabilidades del «afuera» y del «adentro» del hogar.

### 3. Las estrategias escolares en familias pobres cordobesas

Partiendo de la hipótesis de que las estrategias de reproducción social de los pobres deben explicarse relacionalmente y considerando sus posesiones más bien que sus carencias, a la hora de construir el objeto se privilegiaron los diferentes tipos de bienes, económicos, culturales, simbólicos y, especialmente sociales, que un conjunto de 34 familias pobres poseía —y su evolución en el tiempo— en una investigación desarrollada entre 1990 y 1999 en Córdoba, Argentina. (Gutiérrez, 2001)<sup>2</sup>.

Reconstruyendo un período histórico que comienza en 1972, con la creación del barrio, en 1992 se hizo un análisis de correspondencias múltiples tomando el

---

<sup>2</sup> La investigación involucra el sistema de estrategias de reproducción social en 34 familias que viven en un barrio pobre cordobés, situado en la zona este de la ciudad de Córdoba, con un relativamente buen servicio de transporte urbano, gas, electricidad, agua corriente y recolección de residuos. Las principales vías de acceso al sector son netamente comerciales, con negocios pequeños y de gran envergadura, de todo tipo y rama de actividad. Cuenta además con centros de salud y educativos —gratuitos y privados— muy cercanos. Por sus características históricas y físicas, el barrio presenta algunas particularidades que lo diferencian de otros asentamientos similares de la ciudad, ya que no se conformó por sucesivos agregados de nuevas familias, sino por un traslado colectivo a un terreno fiscal desocupado, a lo cual, con el transcurso del tiempo, se agregaron nuevas familias a un terreno privado lindante.

conjunto de las 34 familias como unidades de análisis y utilizando un total de 34 variables de capital económico, capital cultural y capital social: una manera de construir la escena social que el conjunto conformaba, analizando la distribución interna de los capitales, como uno de los principios explicativos de las estrategias de reproducción social. Esta estrategia metodológica permitió asociar a cada familia a diferentes cuadros de disponibilidad de recursos sustentados en estructuras de capital diferentes: predominantemente social, predominantemente económica, diversificada en capital social y capital económico, diversificada en capital económico y cultural.

Al análisis sincrónico, se le agregó luego la dimensión histórica en un doble sentido: el sentido de la historia de las condiciones objetivas de vida como instrumentos de reproducción disponibles y el sentido de la historia sociobiológico de las familias, lo que permitió reconstruir detalladamente las estrategias llevadas adelante, por una lado, por las familias de la primera generación en el barrio (más antiguas, más capitalizadas, con un ciclo vital definido como de fisión o de reemplazo, poseedoras de un capital social colectivo que les permitía articular sus estrategias con las estrategias de otros agentes que ocupaban otras posiciones en el espacio social), y, por otro, por las familias de la segunda generación (más

---

Las 34 familias constituyen el 90% de la población de ese barrio. El número de miembros por grupo familiar oscila entre 2 y 8, concentrándose la gran mayoría entre 3 y 6 miembros por familia. 24 de ellas son propietarias del terreno y de la vivienda, 4 son sólo propietarios de la vivienda —habitan en el terreno privado lindante— y 6 no son propietarios ni del terreno ni de la vivienda. Esta situación se explica por la forma de residencia adoptada: 21 familias viven de manera independiente y 13 son corresidentes. Todas las familias cuentan con luz en la vivienda —aunque están «colgados» y sufren, por ello, constantes cortes de electricidad—, sólo una de ellas tiene gas de red instalado y teléfono, sólo 13 tienen baño instalado y 21 grupos familiares cuentan con cama para todos sus miembros. La estructura ocupacional revela un amplio predominio de los trabajos manuales y de escasa calificación, tanto para los hombres como para las mujeres. Entre los jefes de familia (3 no trabajan y otros 3 son jubilados o pensionados), la ocupación predominante es la de cuentapropista (pequeño negocio o changas) frente a los empleados (taller metalúrgico, mercado de abasto, taxi, etc.) entre los hombres, mientras las tres mujeres jefas de familia son empleadas domésticas. Entre las mujeres no jefas de familia, 10 no trabajan fuera de su casa, 7 forman parte de un taller de costura y tejido, y las restantes son empleadas domésticas o cuentapropistas de un pequeño negocio. El tipo de ocupación de los hijos es similar al de sus padres: predominio de ocupaciones manuales y de baja calificación, siendo aún más predominante el cuentapropismo (changas) para los varones y el oficio de empleada doméstica para las mujeres. Los niveles de ingresos monetarios por grupo familiar son variables (van desde 0 a 800\$), pero el 80% de las familias no obtiene más de 450\$ por mes. El nivel educativo formal predominante entre los varones adultos es el primario incompleto (11) y luego primario completo (9); el de las mujeres adultas es primario completo (15), luego primario incompleto (14), mientras el de los hijos que han dado por terminada su trayectoria escolar es el de primario completo.

nuevas, menos capitalizadas, con un ciclo vital definido como de formación o de crecimiento, con un capital social especialmente ligado a la esfera doméstica).

### ***3.1. El nivel de escolarización formal de los hijos como estrategia educativa***

Las familias de la primera generación permiten un análisis más detallado de las inversiones en el campo escolar, porque si bien algunas de ellas tienen hijos que todavía asisten a la escuela, todas tienen también hijos que han dado por finalizada su trayectoria escolar. Ello permite analizar los niveles de escolarización formal no tanto como capital (como es considerado a la hora de analizar las diferentes estrategias laborales) sino como estrategias de inversión en el campo escolar puestas en marcha por los grupos familiares, relacionadas con cuadros de disponibilidad de recursos diferentes, con determinados instrumentos de reproducción y con trayectorias educativas diferenciales.

Hacia 1992, entre las 25 familias de la segunda generación hay 14 unidades domésticas que tienen hijos que asisten a la escuela, 12 tienen hijos en la escuela primaria y 2 en la escuela secundaria. Considerando que estos grupos familiares tienen otros hijos que forman parte de la unidad doméstica en edades similares, es significativo que sólo aquellas familias que presentan un cuadro de disponibilidad de recursos diferenciales tienen hijos en la escuela media: son los únicos dos grupos familiares que poseen una estructura patrimonial definida como diversificada en capital económico y en capital cultural, y, considerando sólo volumen de ingresos y capital escolar de origen simultáneamente también ocupan posiciones diferenciales: una en sentido económico, la otra en sentido escolar, aunque ambas superan un umbral de ingresos de 400\$ para el grupo familiar, tienen un número reducido de miembros (5 y 3) por relación a las demás y baja tasa de dependencia por miembro trabajador (3 trabajadores en un caso, 2 en el otro).

A fin de tener una idea más precisa respecto a las estrategias educativas de los hijos, es necesario tener en cuenta también las prácticas que se pusieron en marcha con respecto a otros miembros de la familia, es decir, las inversiones escolares que realizaron los otros hijos, algunos de los cuales ya no integran la unidad doméstica.



CUADRO 1: nivel escolar alcanzado por los hijos que han dado por concluida su trayectoria escolar, que integran y que ya no integran el grupo familiar (por totales)

NIVEL ESCOLAR ALCANZADO	NÚMERO DE HIJOS
Nivel medio completo	8
Nivel medio incompleto	11
Nivel primario completo	64
Nivel primario incompleto	3
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>

Teniendo en cuenta el nivel escolar de los hijos que abandonaron la escuela (los que integran y los que ya no integran la unidad doméstica), se mantiene la misma relación que mencioné más arriba: las inversiones escolares de las familias de Altos de Yapeyú se concentran en el nivel primario de educación formal, como puede observarse en el cuadro 1.

Las 5 familias que tienen algún hijo que ha terminado los estudios de nivel medio ocupan posiciones cercanas en la escena social construida y constituyen el conjunto de las unidades domésticas donde el capital cultural forma parte de su cuadro de disponibilidad de recursos. Ahora bien, teniendo en cuenta las posiciones por volumen de ingresos, puede observarse que todas estas familias superan el umbral de 400\$, y 4 de las 5 ocupan las posiciones más altas si se toma en cuenta la totalidad de ingresos laborales del grupo familiar.

Considerar también el volumen de ingresos de los hijos en la posición de la familia es uno de los aspectos que, como se verá más adelante, permite diferenciar, entre las inversiones en el campo escolar, las prácticas que constituyen «estrategias individuales» de las que pueden definirse como «estrategias familiares».

Además, tener en cuenta el nivel de escolarización más alto alcanzado por alguno de los hijos no indica necesariamente que constituya una estrategia de la familia en su conjunto. Para avanzar hacia esa diferenciación y, por lo tanto, para precisar aún más distintos aspectos relativos a las estrategias escolares de los hijos, es importante tener en cuenta la situación que se presenta de manera global en el contexto de cada uno de los grupos familiares, es decir, el nivel de escolarización formal que predomina entre los hijos.

En la siguiente tabla, donde los grupos familiares están identificados por un número, puede observarse que la mayor parte de las familias de la primera generación orientan sus prácticas de inversión en el campo escolar hacia la finaliza-

ción del nivel primario de educación formal y sólo 5 del total de 25 avanzan unos años en el nivel medio, 2 de las cuales logran que la mayor parte de sus hijos finalicen los estudios secundarios antes de dar por terminada su trayectoria escolar.

TABLA 1: posiciones de las unidades domésticas de la primera generación, a partir del nivel de escolarización formal que tiene mayor incidencia entre los hijos que han dado por terminada su trayectoria escolar

NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN	UNIDADES DOMÉSTICAS	TOTAL
NIVEL MEDIO COMPLETO	<b>F25</b> <b>F31</b>	2
NIVEL MEDIO INCOMPLETO	<b>F4</b> <b>F7</b> <b>F10</b>	3
NIVEL MEDIO COMPLETO	<b>F1 F2 F3 F5 F6 F8</b> <b>F9 F11 F12 F13 F16</b> <b>F17 F19 F20 F21 F22</b> <b>F23 F28 F30 F32</b>	20

### 3.2. La «obligación»: la escuela primaria

*«La obligación de lo' hijo' e' termina' la escuela primero. Despué' e' buscar un trabajo para aiuda' en la casa, para tene' con qué compra' su ropa, su' cosa'...Io siempre le' digo, terminan 7º grado y a labura', io ia no puedo má'.... Si quieren trabaja' de día y i' a la escuela noturna, pero eio se compran lo' libro'... acá la obligación e' termina' el 7º grado»* (Betty, familia 11).

Terminar la escuela primaria es la estrategia «obligada» de inversión escolar más ampliamente extendida entre las familias de la primera generación, luego de lo cual los hijos deben buscar un trabajo para «ayudar en la casa». Esta «obligación» implica una serie de prácticas y de representaciones asociadas: el compromiso de los padres de hacerlo posible, especialmente retardando el ingreso de los hijos al mercado laboral (comienzan a trabajar a los 13 ó 14 años, cuando terminan el último grado del nivel primario de educación formal), y con ello, de hacerse cargo de todos los gastos que se ocasionan, y el de los hijos, de reconocer y valorar el esfuerzo paterno cumpliendo con las tareas escolares, en lo posible año tras año, «grado a grado», sin repetir ninguno.

*«Io no soy como mucha' de la' mujere' de acá, io tengo estudio', io he aprendido mucha' cosa', sé teje', se cose', sé darme maña pa' todo (...). Además' io no dejé la escuela, io terminé»* (Teresa, familia 5).

«*Io no dejé la escuela, io terminé*», habiendo finalizado el nivel primario de educación formal significa, a la vez, haber concretado la «obligación» de estudiar, haber cumplido con las expectativas familiares, y asumir los límites objetivos de la trayectoria educativa posible, de lo que es «pensable», de lo que está «permitido» en el contexto de condiciones estructurales que fijan los límites y las posibilidades de las aspiraciones y de las prácticas destinadas a concretarlas, «terminar», y aludir de ese modo a la barrera objetiva y simbólica que atraviesa el camino escolar.

Planteado como «obligación» porque objetivamente posible, el nivel primario de educación formal implica la permanencia mayor de los hijos en la escuela en relación con el capital escolar acumulado por sus padres y sus madres, quienes, a su vez, han reproducido igual capital escolar que sus propios padres, o lo han superado en algunos años.

Analizando otro punto de la trayectoria escolar, incluyendo una generación anterior a la que constituyen las familias de la primera generación, puede verse un incremento progresivo de la permanencia en la escuela, que en algunas familias parte desde «sin estudios» y llega a «nivel primario completo», atravesando tres generaciones que implican, por otra parte, tres estados diferentes del campo escolar y tres posibilidades distintas de acceder a los instrumentos de reproducción.

En efecto, las familias oriundas de zonas rurales de la provincia de Córdoba y de otras provincias (18 de las 25 familias de la primera generación), como es el caso de los cuatro hombres que no han realizado estudios escolares, tienen al menos uno de sus padres que no han cursado ningún año de escolarización formal y residían en zonas en las cuales no había escuelas cercanas, o en las que sólo podían cursarse los primeros 4 años del nivel primario. Ese destino social sin escolaridad o con baja escolaridad fue modificado por algunos de los hermanos menores cuando se instalaron escuelas en la zona o por los propios jefes de familia o sus esposas, cuando migraron a la ciudad de Córdoba con sus familias de origen.

Además, 5 de las 12 mujeres y 1 de los 5 jefes de familia de la primera generación que completaron el nivel primario de educación formal terminaron sus estudios siendo ya adultos, residentes en el nuevo barrio, entre los años 1980 y 1982, cuando funcionaba en el Salón Comunitario un Centro de Educación de Adultos con modalidad de nivel primario (CEA)<sup>3</sup>.

Además de esta oferta educativa para adultos, los vecinos de Altos de Yapeyú contaban, a su llegada al barrio y en el momento en que la mayor parte de sus

---

<sup>3</sup> Los Centros de Educación de Adultos, dependientes de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia, tienen tres modalidades: nivel primario, nivel medio, y cursos de capacitación laboral. En todos los casos, están destinados a alumnos mayores de 18 años.

hijos fueron a la escuela, con dos instituciones provinciales: la escuela Amadeo Sabattini, ubicada sobre la calle Germania, a una cuadra de distancia, y la escuela Ricardo Güiraldes, sobre 24 de Septiembre, a 600 metros. Ambos establecimientos ofrecían y ofrecen nivel inicial y nivel primario de educación formal.

Las dos instituciones forman parte del conjunto que cubre el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICOR). Se trata de un programa provincial, puesto en marcha con el inicio del año lectivo de 1984, por el primer gobierno democrático luego de la última dictadura militar, y que, en 2001, con importantes recortes presupuestarios, sigue vigente en parte. Junto con otros programas asistenciales, tendía a «democratizar el acceso a la enseñanza» y estaba «destinado a incidir en las causas socio-económicas del fracaso escolar». Contemplaba servicios de asistencia nutricional (copa de leche por la mañana y raciones alimentarias al mediodía, en comedores escolares), la provisión de útiles e indumentarias (guardapolvos y zapatos) y la atención médica, odontológica y psicopedagógica necesarias «para detectar y superar las causas más profundas del fracaso escolar»<sup>4</sup>.

Aunque los documentos oficiales señalan el impacto favorable que la implementación del PAICOR implicó para la educación provincial, ya que habría traído como consecuencia el aumento considerable de la matrícula escolar y del presentismo, no existen estudios que den cuenta fehacientemente de dicho impacto, y si bien el programa habría facilitado las condiciones para posibilitar una mayor inserción en el sistema, no garantizó la permanencia en el mismo (Cragolino y Lorenzatti, 2000), especialmente a partir de la crisis económica desatada con mayor crudeza en 1989 y de las medidas de ajuste que se tomaron posteriormente, con las graves consecuencias conocidas de un incremento impresionante de la desocupación y de la pobreza.

Analizando el caso particular de los hijos de la primera generación de residentes en Altos de Yapeyú con datos globales para la provincia de Córdoba, puede decirse que, según el Censo de Población y Vivienda de 1991, en la franja de edad de 15 a 19 años, de los que asistieron pero ya no asisten a la escuela, el mayor número de jóvenes con y sin NBI, se concentra en el nivel primario completo. Casi la mitad de la población en ambos grupos ha completado la escolaridad primaria (48,92 % 38,44 % respectivamente). Sin embargo, se observa una importante brecha cuando se considera la población que ha superado este nivel: mientras que un 34,21% de los jóvenes sin NBI asistió a la escolaridad media, aunque

---

<sup>4</sup> Según las Estadísticas oficiales de la provincia, el momento de máxima expansión de los servicios de asistencia alimentaria es 1989, año en el que se distribuyeron 41.488.598 raciones de comida y 41.730.252 copas de leche. (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 1993).

no la completó, sólo un 21% de la misma franja poblacional con NBI tiene el nivel medio incompleto (es decir, hay 14% de diferencia), lo que subraya aquello que se ha señalado reiteradamente: el límite educacional para los jóvenes de los sectores sociales más pobres se encuentra en el nivel primario (Ibídem).

La mayor diferencia se observa en la categoría nivel medio completo: en la población sin NBI alcanzó este nivel un 15, 24%, en tanto que, de los pertenecientes a la población con NBI, sólo lo hizo un 3,71%.

Si se toma la franja de 20 a 24 años, se mantiene la tendencia del mayor porcentaje en escolaridad primaria completa en la población con y sin NBI y la diferencia con respecto al nivel secundario incompleto es un poco menor que la franja anterior: mientras que el 25,30% de los jóvenes sin NBI no completaron este nivel, en el sector con necesidades básicas insatisfechas sólo se encuentran en esta condición el 21,20%. El 9% de estos jóvenes completaron el nivel secundario sobre un 24,26% de los jóvenes sin NBI en la misma situación (Ibídem).

### 3.3. *Las estrategias diferenciales: individuales y familiares*

La estrategia de las 5 familias de tener al menos un hijo que finaliza la trayectoria escolar al completar el nivel medio de educación formal, está asociada a posiciones diferenciales, en la escena social construida y esa inversión escolar supone superar al menos el umbral de 400\$ como recurso monetario regular de la familia.

Las estrategias diferenciales de inversión escolar, considerando el conjunto de las 25 familias de la primera generación, son también diferentes entre sí y permiten ser agrupadas entre las que ponen en marcha las familias de Miguel y Esther y de Víctor y Yola (15 y 31) por un lado, y las que están ligadas a las familias de Eugenio y Teresa, Marta y Sergio y Beba y Luis (5, 7, y 10) por otro.

En el primer caso, se trata verdaderamente de *estrategias familiares* de mayor inversión en el campo escolar, que incluye a la casi totalidad de los hijos (con excepción de un caso), tanto varones como mujeres, y como paso continuo y siguiente del cumplimiento del nivel primario. En la unidad doméstica de Miguel y Esther, su hijo Pedro, que ya no integra el grupo familiar, finalizó a los 18 años el nivel medio de educación, al igual que su hermana Lorena, de 20 años, que reside con sus padres, mientras Silvia, de 24 años (unidad doméstica 26) había abandonado sus estudios en 4º año de la escuela secundaria, en el momento en que se casó. Los hermanos menores, Mónica de 14 años y Julio de 13, están cursando 2º y 1º año respectivamente de la escuela media, superando todos en un nivel completo el capital escolar de origen: el padre tiene estudios primarios

incompletos y la madre estudios primarios completos. En la unidad doméstica de Víctor y Yola, sus hijas Nancy, Lucrecia y Cecilia, que ya no integran el grupo familiar, habían finalizado la escuela media entre los 17 y los 18 años, mientras el hermano menor, Esteban, residente con sus padres, estaba cursando 1º año, repitiendo todos la misma trayectoria escolar que su padre —nivel medio completo— y superando en más de un nivel el capital escolar de su madre —nivel primario incompleto—.

*«El Esteban no trabaja porque estudia...E' importante que lo' hijo' estudien..., para trabaja' mejor, para que sean algo en la vida (...) Mi marido tiene estudio' y io tengo un cuñado docto' y otro que e' ingeniero...El Esteban dice que va a se' médico y si Dio' me ayuda, va a estudia'. No...por eso él no trabaja, pero io le digo siempre, —tené' que valora' el esfuerzo, la vida no e' fácil..no' ha costado todo muy mucho a nosotros...ni una ayuda hemo' recibido y hay que trabaja' para vivi'(...) ahora en el verano va i' al taier de la otra cuadra a trabaja' de cadete, para que se acostumbre» (Yola, familia 31).*

Aquí, el grupo familiar asume la educación en el nivel medio como una estrategia «obligada» que supone una serie de prácticas y de representaciones asociadas: el compromiso de los hijos de «estudiar», de «valorar el esfuerzo», el compromiso de los padres, de pagar los estudios y de proporcionarles el mayor tiempo posible para ser invertido en el proceso de adquisición de capital escolar, liberándolos de las obligaciones laborales que asumen sus vecinos a los 13 ó 14 años. Pero al mismo tiempo, es necesario que los hijos se den cuenta de que «la vida no es fácil», de que «hay que trabajar para vivir» y de que «todo cuesta mucho»: por ello, mientras durante el año escolar no trabajan, lo hacen en el período de vacaciones, Esteban oficiando de cadete en un taller mecánico, Mónica y Julio colaborando con su padre en la tarea de fabricación doméstica de artículos de panadería que constituye la principal fuente de ingresos de la familia.

En el segundo caso, se trata de *estrategias individuales*, asumidas como tales por quienes han finalizado el nivel medio de educación formal, mientras el predominante en los hijos, en cada uno de sus grupos familiares, es el nivel primario como punto final de la trayectoria escolar.

Son las estrategias educativas de tres hijas mujeres (Claudia, Fabiana y Patricia), que hicieron bachilleratos acelerados para adultos, que comenzaron unos años después de haber finalizado los estudios primarios y que fueron sostenidos económicamente por su propio trabajo como empleadas domésticas, que mantuvieron durante todo el tiempo que asistieron a la escuela media.

*«Y habrá sido como tre' o cuatro año' después que terminé la primaria. Si...no...tenía 18 año', io trabajaba bien, en barrio General Pa', con una patrona que me dejaba salir ante' todos lo' días (...) Y sí... me cansaba, pero a mí se me había metido en la cabeza hace' el secundario» (Patricia, familia 7).*

Amigas las tres, Patricia, Claudia y Fabiana son hijas de Marta, Teresa y Beba, mujeres que participan activamente en las estrategias colectivas llevadas adelante por la red local siendo, en ese sentido, «gestoras de primer orden», y que tienen relaciones de amistad desde pequeñas, cuando residían en la misma villa miseria. Las tres jóvenes tienen la misma edad y emprendieron juntas la empresa de acumular mayor capital escolar que sus hermanos, asistiendo a un Centro de Educación de Adultos de modalidad «nivel medio» e incorporando saberes y habilidades que, sin embargo, no les permitieron apartarse de la trayectoria laboral tipo para las mujeres de Altos de Yapeyú: las tres continuaron con su trabajo como empleadas domésticas.

Las estrategias familiares de escolarización de las unidades domésticas de Miguel y Esther y de Víctor y Yola (25 y 31) se encuentran asociadas a otras estrategias diferenciales en relación con el campo cultural en general: Lorena (familia 25) hizo estudios de mecanografía, Cecilia de mecanografía e inglés y Esteban hace regularmente estudios de inglés y computación (familia 31), todos aprendizajes extra-escolares que implican la inversión de capital económico, y que contrastan notablemente con los que realizan los otros hijos y con los que hicieron sus padres y sus madres, en establecimientos gratuitos o con el apoyo de sus padres u otros parientes, o durante el ejercicio del oficio (tornería, electricidad, carpintería, albañilería, soldadura, herrería, panadería y gastronomía, y pintura en obras, para los varones, cotillón y manualidades, costura y tejido y peluquería y cosmetología, para las mujeres).

Estas estrategias de distinción, como otras ligadas a otros ámbitos de las estrategias de reproducción, se asocian, en el caso de la familia de Víctor y Yola, a la elección de escuela privada para los hijos. En efecto, los 4 hijos del grupo familiar asistieron a las escuelas San Ramón Nonato y Monseñor de Andrea, ubicadas en barrios cercanos, donde, por gestiones de sus padres y por el buen rendimiento escolar de los hijos, siempre obtuvieron becas de estudios.

El resto de los hijos asistió siempre a escuela pública: en 1992, la mayoría concurría a la escuela Amadeo Sabattini y unos pocos a la escuela Ricardo Güiraldes. Antes de instalarse en el trapecio, los niños habían estudiado en establecimientos provinciales cercanos a las villas donde residían.

#### 4. Reflexiones finales

En el marco global de las estrategias de reproducción social, se destaca un grupo de familias que han logrado monopolizar el capital social colectivo institucionalizado bajo la forma de una Cooperativa y que, desde los comienzos de la ocupación de la nueva tierra les ha permitido constituirse en «gestores de primer orden» —con una primera línea masculina especializada en política y una segunda línea femenina especializada en gestión— de un conjunto de estrategias colectivas que entrelazan a pobres con no-pobres (un grupo de montoneros con el inicio del barrio, ONGs que actúan como intermediarias de recursos del Estado y del extranjero, diferentes niveles de políticos-partidarios en los momentos de campaña. El monopolio del capital social colectivo les permite acceder a recursos a los que no acceden las otras familias, sino de manera indirecta, y constituye su modo de reproducción particular en la pobreza.

La gestión del capital social colectivo no corresponde pues, a familias que tienen una apuesta fuerte en capital escolar, que son excepcionales entre los vecinos de Altos de Yapeyú. Se trata de dos unidades domésticas que se ubican en posiciones a las que están asociadas un cuadro de disponibilidad de recursos especial con una estructura del capital económico-cultural, a partir de lo cual sistematizan un conjunto de estrategias. El nivel medio completo constituye el fin de la carrera escolar de casi todos los hijos, que lo cursan apenas terminada la escuela primaria, liberados de la obligación de trabajar fuera de la casa; se realizan inversiones en aprendizajes extra-escolares no manuales (inglés, computación, mecanografía) y, en el caso de una de las familias, se invierte capital económico en capital escolar, mandando a todos los hijos a una escuela privada. Ambas familias —con otro modo de reproducción particular en la pobreza, sustentado en capital económico y cultural, con ausencia de capital social que exceda la esfera doméstica— ponen en marcha, además, otras prácticas diferenciales: están fuera de los circuitos de transferencias formales del Estado y no participan en ninguna actividad, en el marco de las estrategias colectivas llevadas adelante por la red local.

Escapar al destino social que establece que el límite y la «obligación» de la historia escolar es el nivel primario de educación formal, nivel altamente predominante en el conjunto de las familias estudiadas, supone superar un «umbral» de capital económico familiar bajo la forma de ingresos monetarios regulares (que, en este caso, sería de 400\$), que constituiría el marco objetivo que habilita a la implementación de apuestas más importantes en el campo escolar.

A la par de las «estrategias familiares», hay también apuestas individuales en capital escolar: las de tres hijas mujeres, amigas e hijas de mujeres que tienen un papel clave en las estrategias colectivas —como líderes de segunda línea espe-



cializadas en gestión—, que realizaron bachilleratos acelerados para adultos, unos años después de haber finalizado la escuela primaria, sostenidas económicamente por su propio trabajo como empleadas domésticas y que constituyen casos excepcionales en sus respectivas familias. Al capital social y simbólico heredado a través de la familia y acumulado especialmente por la actividad de la madre, se le suma ahora un capital escolar que pareciera representar una apuesta fuerte para jugar en la red local, entre los monopolistas del capital social colectivo, y erigirse en sucesoras de la gestión colectiva pero que, por el momento, no supone una mejora de la posición femenina en el campo del trabajo, donde predomina ampliamente la ocupación como empleada doméstica.

Tomando como hilo conductor las estrategias escolares se ha hecho referencia aquí al papel que las mismas cumplen en los procesos reproductivos de un grupo de familias pobres, donde, en resumen, pueden distinguirse tres modos de reproducción en la pobreza: un modo sustentado en el monopolio del capital social colectivo donde predomina la ausencia de apuestas escolares en el nivel medio, un modo sustentado en ese mismo monopolio, pero donde se distingue una estrategia de reconversión en capital escolar para sumar y tener más fuerza en el campo de luchas de las familias monopolistas y un tercer modo, más ligado a las apuestas de un modo de reproducción en la pobreza que está más asociado a las expectativas y a las estrategias de clases sociales que ocupan otra posición en el espacio.

Terminar la trayectoria escolar antes de finalizar la escuela primaria, terminar la educación básica, avanzar unos años en la escuela media, terminar la escuela media regularmente —en tiempo y en edad— o hacerlo cuando adultos, constituyen una gama de estrategias escolares que sólo pueden comprenderse en el conjunto de las estrategias de reproducción puestas en marcha, sustentada en la posesión de estructuras de capital diferente, en la disposición de instrumentos de reproducción diferentes, en la incorporación de diferentes habitus, aun en un medio sólo en apariencia homogéneo, la situación de pobreza.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction*, París, Ed. de Minuit. [*La Distinción*, Madrid, Taurus, 1988b].
- (1988a). *Homo Academicus*, París, Ed. de Minuit.
- (1988c). «Espacio social y poder simbólico», en: Bourdieu, Pierre: *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, pp. 127-142.
- (1989). *La noblesse d'État*, París, Ed. de Minuit.

- (1990). «Espacio social y génesis de las ‘clases’», en: Bourdieu, Pierre, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, pp. 281-309.
  - (1994a). «L’esprit de famille» en : Bourdieu, Pierre, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l’action*, París, Ed. du Seuil, pp. 135-145. [*Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997].
  - (1994b) «Stratégies de reproduction et modes de domination», en : *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 105, pp. 3-12.
  - (1997). «El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de *La nobleza de estado*», en: Bourdieu, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, pp. 108-124.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La Reproduction*, París, Ed. de Minuit [*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1977].
- Cragolino, Elisa y Lorenzatti, María (2000). «La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba», en: *Cuadernos de Educación*, Año 1, N° 1, Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 209-220.
- Gutiérrez, Alicia (2001). *Estrategias de reproducción social en situaciones de pobreza urbana*, Tesis de Doctorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales-Universidad de Buenos Aires.
- (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Madrid, Tierradenadie ediciones.