

Eje temático: Trayectorias escolares: Rendimiento escolar. El pasaje de la escuela a la Universidad

Título: Trayectorias de vida y estrategias de reproducción y reconversión social en escuelas de sectores populares.

Autor/es:

Lía Stella Brandi,

Blanca Benitez,

Nelly Filippa,

Elizabeth Schiattino,

Marcia Miguel.

Comprender la vida como una serie única y suficiente de acontecimientos sucesivos sin más vínculo que la asociación a un “sujeto”, resulta insuficiente para P.Bourdieu¹, quien diseña la noción de trayectoria como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en si mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones [...] dando por supuesto que solo en la estructura del campo, relacionalmente hablando, se define el sentido de estas posiciones sucesivas. Los acontecimientos biográficos se definen como desplazamientos en el espacio social, es decir, en los diferentes estados sucesivos de la estructura de la distribución de las diferentes especies de capital que están en juego en el campo considerado².

El análisis trigeneracional de las trayectorias sociales de nuestros entrevistados nos ha permitido rescatar el pasado del sujeto y su familia, teniendo en cuenta aspectos tales como: tamaño de la familia; especificidades por la pertenencia de clase; seguridad del empleo y condiciones de trabajo; disposiciones respecto a la escuela y la cultura; la esperanza subjetiva de acceso a la escuela, de éxito y ascensión por medio de ella; la probabilidad objetiva de acceder a cierto tipo de escuela; el capital que deviene de las relaciones sociales, las marcas que revelan su relación con el lenguaje y las competencias lingüísticas.

Este modo de análisis nos ha permitido avanzar en la comprensión de los componentes objetivos y subjetivos que intervienen en la adquisición del capital escolar y en recorridos que afirman o niegan a la escuela como lugar efectivo para compensar desigualdades o

¹ Bourdieu compara lo absurdo de esta interpretación con la intención de explicar el trayecto que se realiza en el “metro” sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones.

² BOURDIEU, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama. Barcelona. Pág 82.

contrariamente reforzarlas mediante la confirmación de percepciones acerca de sí mismos, el lugar que se ocupa en la sociedad en general y el entorno en que viven los jóvenes de sectores populares.

El análisis supuso relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones en los procesos sociales: niveles socioestructurales, institucionales y áulicos interactuando en una dialéctica relacional con las experiencias y significaciones que construyen los sujetos. No solo tuvimos en cuenta la construcción del campo en su sentido sincrónico (como sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones) sino también la reconstrucción de la trayectoria del campo (como definición y redefinición permanente de las posiciones y de las relaciones de fuerza). Es decir, para poder explicar las prácticas sociales no solo tuvimos en cuenta la posición del agente social, sino también la trayectoria de la posición.

Las posiciones en el campo social

En un informe de febrero 2006, a partir del análisis de los alumnos de sectores populares entrevistados señalábamos algunos rasgos que siendo comunes caracterizaban la posición social que ocupaban. Teniendo en cuenta el espacio físico donde viven, advertimos que la degradación simbólica y la estigmatización del lugar que ocupan estos alumnos en la estructura social, refuerza la desigualdad de su posición y obtura en muchos casos, las posibilidades de ascenso social a través de la escuela. Los alumnos, conscientes de las discriminaciones fundadas en la carencia de un capital económico, social y simbólico intentan resistir la exclusión. Intentan integrarse aunque sea en relaciones de subordinación y dominación. La resistencia en este registro de exclusión no se juega en apuestas para cambiar el orden, sino para tener un lugar dentro del mismo. Apelan a distintas estrategias, entre las que se pueden mencionar:

- La incorporación de criterios de distinción que los diferencie de las poblaciones consideradas “villeras”. Intentan que la proximidad física del lugar en que viven, no se homologue a una identidad común.
- Búsqueda de protección en planes de asistencia social y en diferentes iglesias, pero predominantemente en las de nuevo culto, para compensar la fuerte retracción de un estado que se desobligó de la protección social de sus ciudadanos. El desamparo generado por el abandono del tradicional papel del Estado ha producido una huida en busca de instituciones alternativas que generen lazos de pertenencia y participación, en los casos estudiados en este proyecto muchos de ellos lo han hecho al amparo de iglesias evangélicas.

- Apuesta a la escuela como un salvoconducto para cambiar su posición social. La escuela es percibida como una vía para ser parte de la sociedad, para no ser excluido, “para ser alguien”. Todos declaran la importancia de su paso por la escuela, pero por motivos diferentes: algunos para obtener una acreditación con la que confían obtener un empleo en forma inmediata; otros para poder ascender a niveles superiores del sistema creyendo de este modo garantizar una futura inserción profesional en el mercado laboral. Las estrategias que ponen en juego y los resultados que obtienen difieren según las expectativas subjetivas y la prospectiva de futuros deseables y posibles, y van desde “zafar” a través de juegos de simulación hasta estrategias de estudio más consistentes y adaptadas a los requerimientos escolares. En este último caso las actividades cotidianas se subordinan a las escolares, en el primero en cambio, se sacralizan las certificaciones porque saben que son un requisito para el trabajo y ven a este como la única posibilidad de incluirse. No obstante las opciones que citan como posibles en relación al trabajo no resultan sustantivamente mejores que las de sus familias, en cuanto a las posibilidades de acceso a bienes materiales o culturales.
- Una posición individualista ante la vida, que pone al descubierto un déficit básico de “marcos colectivos” y en ciertos casos una exigencia de autonomía en las biografías escolares cuyo horizonte parece ser la atomización, el aislamiento y la desconexión. Individualismo y debilitamiento de los marcos de regulación colectiva, que se traduce en historias de cambios reiterados de escuelas y circuitos escolares cada vez “más fáciles”, cierta complicidad con algunos profesores para acortar los caminos hacia la certificación, y en muchos casos la repitencia escolar y el abandono.
- La inserción laboral temprana en trabajos en negro, muchas veces forzosos (en fábricas, supermercados, tiendas, cuidado de ancianos, etc) como modo de subsistencia para mantenerse en el sistema educativo. Cabe destacar el lugar de “las pasantías” del nivel polimodal como fuente de trabajo, juego de apariencias, modelo de éxito laboral en el mundo empresarial, y la administración de empresas como saber privilegiado.
- La búsqueda permanente del intersticio que ofrecen las instituciones, desde una situación de vulnerabilidad e inestabilidad. La dificultad para mantenerse en las instituciones, la incomprensión de los códigos, la distancia lingüística y cultural con el “sentido común”, “la concepción más difundida de la vida y de la moral” (Gramsci, 1977), los lleva muchas veces a buscar resortes legales y caminos diversos para evitar ser excluidos del sistema: denuncias policiales, pleitos en la justicia, relación con

abogados laborales, que casi siempre terminan en juicios y tiempos perdidos.

- La falta de trabajo genera también una economía subterránea y otras formas de sociabilidad. Se desarrolla una “economía de la viveza”³ y de la supervivencia apoyada en prácticas ilegales o éticamente cuestionables como las que los alumnos identifican en los considerados villeros, y que los docentes no saben cómo modificar.
- La continuidad respecto de los marcos de representación y los modelos de acción de los mayores. Una visión tradicional de mundo y vida centrada en el valor de la familia, el trabajo y la religiosidad junto a una concepción eficientista y meritocrática del mundo laboral, la búsqueda de aprobación de los superiores y el conocimiento técnico - instrumental como condición de ascenso social. En los relatos de nuestros entrevistados están muy presentes los principios del eficientismo, el respeto y la obediencia a las figuras de autoridad en ámbito laboral. El “buen concepto”, las referencias familiares y escolares, aún constituyen para ellos cartas de crédito con las que creen que podrán conseguir un trabajo.
- El paradigma burgués⁴ o la cultura dominante como referentes en la literatura, en la religión, en la actividad política y en la vida cotidiana. El matrimonio y los hijos como bienes supremos, el modelo de familia, en su versión tradicional y hegemónica, la vivienda como condición primera de integración social y realización personal, se presentan como saberes vitales que, desde sus perspectivas, garantizan la inclusión y el reconocimiento social.
- La distancia entre los habitus pre existentes y el habitus a inculcar, se presenta en términos de impotencia argumentativa e imposibilidad de defensa verbal ante las formas burocráticas y arbitrarias del sistema educativo y la inexorabilidad de los procesos de exclusión social. En la mayoría de los casos estudiados se observa cierta dificultad para comprender el código escolar, es decir, el malentendido que frecuentemente está presente en la comunicación escolar y que sería consustancial de aquella “pedagogía implícita o tradicional” de la que habla Bourdieu en su obra *La Reproducción*. El malentendido adopta modos diferentes en la escuela: La enorme distancia entre la experiencia individual y la propuesta educativa, la presentación de un contenido altamente escolarizado, las dificultades y deudas en las evaluaciones

³ Revista de Cultura N.º 21-1-2006. Entrevista al sociólogo Michel Kokoreff, p. 10.

⁴ Utilizamos la expresión burguesía en el sentido de “clase social que en las sociedades modernas desarrolladas o en vías de desarrollo ocupa una posición de privilegio respecto de los trabajadores asalariados de la industria, los obreros agrícolas y los pequeños empleados. En: Enciclopedia Salvat Diccionario. 1978

(materias desaprobadas, previas, inasistencias, etc), los llamados “problemas de disciplina”.

- El cuerpo y el mundo interno fragilizado por la falta de cuidado y consideración. Desde perspectivas que postulan el cuerpo como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o “encarnada” que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él⁵, los accidentes y las enfermedades del cuerpo como resultantes de condiciones adversas en el trabajo, no pueden ser entendidas como una fatalidad, sino como consecuencia de trabajos forzosos, en negro, en condiciones de insalubridad etc. El maltrato escolar, la arbitrariedad y la impunidad en algunas instituciones, produce vivencias de indefensión y abandono que se traducen en sentimientos y emociones de evasión, bronca, agresión, resentimiento y en algunos casos comportamientos violentos. Hay también signos de resistencia y dignidad en sus relatos. Sus vidas parecen estar signadas por la inseguridad y la vulnerabilidad ante la precarización del mundo laboral y el desempleo, la contingencia y la incertidumbre como constantes en la vida cotidiana, en la que el peligro regula la relación con el mundo exterior.
- La reflexividad como un recurso social distribuido de manera desigual y promovida por los “no pobres”. En la mayoría de los casos hay ausencia de reflexión y análisis de la situación en la que viven, sobre todo en relación con el futuro. Se les presenta como un futuro incierto y casi siempre vinculado con la posibilidad de lograr un título y un trabajo. A la dificultad para reflexionar sobre sus propias capacidades y experiencias, se suma la imposibilidad para advertir el modo en que se distribuye el poder simbólico en la cultura escolar y en el ámbito laboral: los contactos personales, acomodados, redes de favores, etc. Hay signos de sometimiento, ingenuidad y consentimiento en sus prácticas declaradas. La reflexividad aparece en sus relatos promovida por los “no pobres”, los docentes se constituyen en sujetos promotores de reflexividad, operan entonces como reguladores sociales y transmisores de la cultura dominante. La percepción del tiempo obtura la posibilidad de reflexionar, el tiempo es percibido en función de la cantidad de problemas u obstáculos a resolver, como tiempo presente, como el aquí y ahora, es el tiempo de sobrevivir. Vivir al día, mañana se verá. En este sentido la desigualdad social les robó también el futuro y la posibilidad de proyectarse.

⁵McLaren, Peter. Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Rei Argentina S.A. Aique Grupo Editor. 1994, p. 133.

Desplazamientos, reconversiones y desgarros en las trayectorias familiares de alumnos de sectores populares.

Las trayectorias de vida de nuestros entrevistados dan cuenta de una amplia y diversa gama de experiencias. Estos jóvenes son hijos de padres que vivieron en el campo, que fueron contratistas, peones o pequeños propietarios, y que abandonaron el campo buscando otro destino. Laboralmente esa generación realiza un proceso de reconversión. El pasado de infancias y adolescencias vinculada al trabajo familiar con la tierra, con la viña, se desplaza en la adultez, al trabajo en la construcción, como metalúrgico, como albañil, u obrero minero que, habiendo llegado a la ciudad deja en ella la familia para trasladarse al lugar de las canteras. La mujer, se ve obligada a trabajar en la misma actividad pero como “asalariada” de núcleos domésticos que no es el propio. Ya en este contexto, los espacios de circulación de estos jóvenes se circunscriben a su barrio y a su departamento, se trata de espacios acotados a la escuela y a relaciones cercanas en el medio geográfico.

Allí tienen lugar historias diferentes, aunque con muchos puntos en común, visiones de mundo compartidas, experiencias similares, saberes cotidianos, verdades heredadas, códigos corporales, la música, los chistes y la risa, sus penas y desventuras. Historias de alumnos exitosos que han logrado avanzar en el sistema hasta terminar la escuela secundaria, conviven con historias de alumnos que repiten, se cambian de escuela, obtienen bajas notas, alcanzan el máximo de amonestaciones, etc.

Hemos registrado voces que dan cuenta de dificultades y penurias en el trayecto escolar (repetencia, maltrato, discriminación) junto a otras que, en cambio, valoran su paso por la escuela y nos hablan de una escolaridad regular, de contención, apoyo y respeto en una escuela que, según sus relatos, recibe chicos que no reciben en otros establecimientos. Muchos de ellos valoran la relación que tienen con los profesores y el personal de gestión y justifican el conocimiento escolar devaluado por la empatía que los docentes tienen con sus circunstancias vitales.

El egreso está asociado a una serie de ritos que permiten dejar de lado los hábitos de necesidad, por los hábitos de libertad. Aunque sea por una noche, la noche de la fiesta, escapan de los hábitos de necesidad que indican “sólo me puede gustar lo necesario”. Las redes de intercambios solidarios van desde los préstamos de los atuendos para la fiesta hasta el lote para construir la vivienda. Como “contraprestación simbólica” están los reconocimientos públicos, los testimonios de gratitud, se produce una reconversión del capital económico en capital simbólico. Piensan seguir estudiando, valorizan los afectos e imaginan

su futuro siempre al lado de alguien con quien compartir la vida. Veamos algunos pasajes de estas historias.

Jorge Luis comenzó su escolaridad en la sala de cinco años de nivel inicial. La escuela primaria a la que concurrió fue seleccionada con un criterio de practicidad, la cercanía que permitiría ir a la escuela sin hacer erogaciones en transporte y la posibilidad de que los mayores acompañaran a los menores. De su paso por la escuela primaria recuerda que su mamá lo obligaba para que estudiara y le pautaba los tiempos de juego. Añora ese tiempo de amigos que ya no frecuenta, sin problemas ni preocupaciones. En cambio recuerda con dolor el maltrato de los docentes hacia algunos alumnos y valoriza algunos problemas que tuvo en la relación con los compañeros, por la enseñanza que le dejaron. Al momento de esta entrevista Jorge Luis estaba a punto de egresar del tercer año de polimodal, de la misma escuela de donde egresaron sus tres hermanos mayores. Los criterios con que eligieron esta escuela fueron los mismos que guiaron la elección de la escuela primaria. Considera que esta escuela es percibida en la comunidad como perteneciente a los segmentos de menor calidad dentro del Sistema Educativo, que a sus alumnos se los estigmatiza por su procedencia social y a la escuela por sus alumnos. Para él la escuela cumple una función en la comunidad que otras evitan, es decir aceptar a alumnos que repitieron, o que fueron expulsados por distintas razones, alumnos que trabajan

Jorge Luis valora la relación que existe en esta escuela entre los alumnos, docentes y personal de gestión, y la comprensión y capacidad de escuchar sus problemas. Justifica el bajo nivel de exigencia y de apuesta al conocimiento vinculándolo con las difíciles situaciones particulares de los alumnos, que demandan la certificación para trabajar. Aprendió a estudiar de un modo que, para él, ha rendido sus frutos: ha logrado permanecer en la escuela y está a punto de obtener la certificación que le resulta imprescindible para comenzar a transitar caminos inexplorados por su familia: el nivel superior que le genera grandes expectativas y grandes temores. Para él es importante venir a la escuela por diferentes razones: Porque necesita el título para proseguir sus estudios, porque considera necesario el disciplinamiento del cuerpo que van configurando las obligaciones escolares, porque en la escuela se siente en paridad con el resto de las personas, reconocimiento que no puede ni sabe cómo obtener en el espacio social externo a la escuela.

La escuela es para él un lugar de posibilidades, el afuera en cambio es un lugar de condicionamientos. El futuro deseado por Jorge Luis es de mayor bienestar económico. Vinculado con esto sueña con una casa en un lugar físico distinto al que vive ahora y con unas condiciones muy diversas a las que dispone actualmente. En relación a un trabajo futuro

se imagina en un trabajo que no demande esfuerzo físico y que se le reconozca autoridad para definir el trabajo de otras personas. Imagina su reconocimiento por los otros por la vía del trabajo y del esfuerzo solitario.

Jorge Luis está interesado en las carreras universitarias de Psicología y Arquitectura. Si bien aún no tomó una decisión sobre una de ellas, está intentando definir posibilidades ciertas de subsistencia mientras estudie. Las opciones que tiene en cuenta siempre excluyen la posibilidad de estudiar en la Provincia de San Juan. Es que considera que si permanece en su casa, las horas que dedique no serán valorizadas en términos de otra modalidad de trabajo, sino como ocio.

Emilia, alumna abanderada de tercer año de polimodal, una de nuestras entrevistadas, es una alumna exitosa. Con historias parecidas a los demás chicos, con padres nacidos en zonas rurales y luego radicados en barrios urbano-marginales, el padre obrero metalúrgico y la madre ama de casa, representa tal vez, el contraejemplo. Emilia llega a ser abanderada de su escuela. Tal vez el lugar que se circunscribe como algo propio en el caso de Emilia, desde el cual administra sus relaciones con una exterioridad de metas esté dado por la distinción que establece con su entorno. En el caso de sus vecinos, es el modo de encarar los problemas, a los que ellos rehuyen a través de la droga o el alcohol o respondiendo con violencia. En la escuela la distinción estaría dada por su posibilidad de comunicarse en forma eficaz, y a través de esta competencia construir un capital social que le permitiría hacer inteligibles códigos lingüísticos y culturales de diferente procedencia social y cultural. Desde ese posicionamiento, Emilia se anima a planificar no sólo sobre los tiempos presentes sino también sobre el futuro, del que se apropia y le da forma, piensa los recursos materiales y su forma de uso, e implica a las personas que potencialmente le ayudarán a concretar sus planes.

En el otro extremo, Ana María, una joven de 20 años, que cursa el último año del Polimodal, en una escuela del Departamento Chimbas, importante sector de pobreza urbana ubicado al norte de la capital sanjuanina, nos cuenta en cambio, una historia de “peregrinación escolar” (cambios frecuentes de escuelas), repitencia y abandono, que remite a la biografía escolar de muchos chicos y chicas como ella. Como rasgos preponderantes en la constitución de la experiencia estudiantil de Ana María, hemos observado: una posición individualista ante la vida, búsqueda compulsiva de autonomía, aislamiento social y comportamientos serviciales y de sumisión en el espacio laboral que le abre la pasantía en la escuela. Llama la atención la dificultad para comprender el código escolar, hay marcas en su discurso de impotencia argumentativa e imposibilidad de defensa verbal ante ciertas formas burocráticas y arbitrarias del sistema educativo. Hay en su discurso continuidad respecto de los modelos de acción de

los mayores y, como rasgo especialmente destacable, el cuerpo y el mundo interno fragilizados por la falta de cuidado y consideración. Ana María, como tantos otros chicos de su misma condición es una sobreviviente del sistema. Posiblemente su posición individualista ante la vida y la búsqueda compulsiva de autonomía, le permita continuar, bajo el lema del “sálvese quien pueda”.

En otros casos como los de Jessica y Daniela, se advierte que estas jóvenes estarían modificando las trayectorias familiares escolares. El título y la carrera que desean realizar les permitirían, desde sus perspectivas, acceder a otro tipo de trabajo, más reconocido, de mayor importancia que los de sus propios familiares, los que participan de los circuitos económicos informales (cuentapropistas, trabajos con escasa calificación). Hay una apuesta de estas jóvenes al trabajo, para ellas el trabajo representa una institución social fuerte, aspiran a conseguirlo para sujetarse y posicionarse mejor desde el punto de vista social. Para ellas es la única forma que les permitirá "ser alguien". Aunque, estas jóvenes estarían terminando el nivel de enseñanza media, precisamente cuando el nivel secundario se vuelve obligatorio y las credenciales educativas se devalúan, como consecuencia del fenómeno conocido como fuga hacia adelante.

La mayoría de los alumnos entrevistados vive la escuela entre demandas y discursos contradictorios, oscilando entre dos “mundos”, que además albergan profundas contradicciones internas. Tironeados por un lado, por el doble mensaje que reciben de su familia, tal como señala Bourdieu; “los padres no quieren la identificación del hijo con su posición pero todo su comportamiento, su lenguaje, su lenguaje corporal, contribuyen fuertemente a modelarlo y reproducirlo”. Y por el otro, por el discurso pedagógico dominante al que asiste en calidad de testigo obligado, discurso que a veces descalifica su propia cultura, la cultura heredada.

Consideramos que en los casos analizados se ponen en juego estrategias de reproducción. Estrategias que reproducen el capital económico a través del mantenimiento del trabajo manual, del trabajo rural al trabajo en la construcción. En ambos casos hay una actividad manual de bajo nivel de calificación. Reproducen el capital económico a través de la modificación de las exigencias de certificación: los abuelos no accedieron a la escuela, los padres estuvieron cierta cantidad de tiempo en el nivel primario, los nietos completaron el nivel medio.

Sin embargo las posiciones relativas en el espacio social se mantienen tanto por el espacio geográfico por el que transitan sus vidas como por la calidad de los bienes a que

acceden: las escuelas a las que asisten representan al segmento que trabaja con una población estudiantil que es nueva (1º generación) en este campo del espacio social.

Reproducen el capital cultural acomodándose a las nuevas demandas del mercado laboral para acceder a los trabajos, aunque se podría suponer que habría una motivación de reconversión del capital económico en otras especies (social y simbólico) en este tránsito del campo al contexto urbano.

Al respecto puede resultar iluminador el análisis que realizan M.P. Montesinos y S.A Pallma sobre el uso del espacio en la construcción de la diferencia. Ellas dicen que la ciudad, como contexto urbano de mayor inclusión, interesa porque representa un espacio de vida relacional de los sujetos, de donde emergen, se estructuran y desarrollan todo un repertorio de identidades urbanas.

Sin embargo, según las autoras, no sólo es lugar para habitar, también es fuente de disputas de quienes la habitan, por las distintas modalidades de apropiación del espacio urbano y de los derechos que se atribuyen, así como los méritos vinculados a vivir en ella.

Diferentes delimitaciones territoriales como ciudades, barrios, etc. se constituyen en escenarios y referentes de la puesta en juego de mecanismos de diferenciación socio-cultural. La disputa histórica por el “derecho a la ciudad” entre los diversos grupos sociales, se va concretando en las diversas formas que toma la distribución social de la población, que va definiendo zonas de inclusión y exclusión que marcan diferencias de clase, étnicas, etc...

Las escuelas no quedan excluidas de esta demarcación y categorización del espacio, ellas también contribuyen a la construcción de la diferencia en tanto que la calidad educativa se vincula con la población que atiende, más que con su propuesta curricular.⁶

Si tenemos en cuenta que entre los cambios que ambicionan para el futuro nuestros informantes está la posibilidad de una vivienda en la capital, podríamos advertir que es parte de una estrategia para sortear la marca estigmatizante del lugar, con las representaciones sociales que evoca.

Se advierte en Jorge Luis, la imposibilidad de reconvertir el capital cultural al que accede en la escuela en capital social y simbólico fuera del ámbito escolar. La distancia que él marca entre el “Jorge escolar” y el “Jorge de afuera” dan cuenta de esta frustración. Si bien en las manifestaciones apunta al reconocimiento, a la reconversión del capital cultural (por su trayectoria escolar) en capital simbólico, sería dable pensar que a su vez piensa en éste como

⁶ Montesinos, María Paula y Pallma Sara A., Contextos urbanos e instituciones escolares. Los “usos” del espacio y la construcción de la diferencia, en: Neufeld, María Rosa y Thisted Jens Ariel (comps) “De eso no se habla...” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela, Ed. Eudeba, Bs. As.

inversión para acrecentar el capital económico. En sus proyectos aparece la salvación solitaria con su pequeño grupo familiar, la obtención de bienestar material, no proyectos solidarios. No se advierte en sus motivaciones de logros profesionales el trabajo por los otros y con los otros, sino el reconocimiento a su autoridad.

La escuela que logra promoverlo al interior de la institución no logra brindarle las herramientas para construir esas especies de capital tan deseadas por él en términos de reconocimiento y de relaciones. Posiblemente la pérdida de legitimidad de la institución escolar por la falta de pertinencia de su propuesta, produzca la dilución de los efectos de ese campo apenas se lo traspone, en tanto no logra instituir significaciones fuera de él.

A modo de cierre

Este estudio muestra cómo los trayectos escolares de jóvenes en situación de pobreza se constituyen en recorridos muchas veces difíciles de transitar. En esos recorridos las condiciones de vida y la posibilidad de hacer inteligibles códigos lingüísticos y culturales de diferente procedencia social y cultural, las representaciones que las familias tienen del “contrato pedagógico”, el grado de confianza que depositan en la escuela y los maestros, así como el grado de comprensión que tienen de sus exigencias explícitas y sobre todo implícitas, parecen ser cruciales a la hora de permanecer en el sistema o quedar atrapados en historias de fracasos conducentes a la exclusión temprana.

La posibilidad de comprender otros códigos requiere de un intercambio con el otro, supone una construcción dialógica, intersubjetiva. Según Bajtín (1985), esto es así porque “un sentido descubre sus profundidades al encontrarse y al tocarse con otro sentido, al enfrentarse con un sentido ajeno”. En este sentido, la escuela de sectores populares tiene que ofrecer a sus alumnos la posibilidad de comprender su propia cultura, expresar sus ideas, creencias y convicciones, decir la propia palabra, valorar sus formas de vida y respetar las de los demás, ser escuchado y poder escuchar al otro, porque estos espacios de participación y libertad de expresión están íntimamente ligados a la construcción de la identidad. Como decíamos en nuestra última investigación, el desafío de la escuela de sectores populares es la formación de un ciudadano consciente del derecho a tener derechos como dice Hanna Arendt refiriéndose a la democracia. Una escuela que promueva pensar-se desde la propia experiencia de los sujetos que la habitan.

En este mismo sentido, H.Giroux aboga por la construcción de una pedagogía de política cultural en torno a un lenguaje críticamente afirmativo que permita a los profesores comprender como se producen las subjetividades dentro de esas formas sociales en las que la

gente se mueve pero con frecuencia sólo comprende parcialmente. Una pedagogía de política cultural entendida en tales términos, supone una tarea doble para las instituciones educativas. En primer lugar estas deben analizar cómo se organiza la producción cultural dentro de las relaciones de poder disimétricas, a través del conocimiento, los códigos, las competencias, los valores y las relaciones sociales que constituyen la totalidad de la enseñanza en tanto que experiencia vivida. En segundo lugar, la escuela y la universidad deben elaborar estrategias políticas que les permitan participar tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, en las luchas sociales destinadas a conseguir una democracia significativa y sustancial.

Giroux propone una pedagogía que trata simultáneamente de las prácticas que los alumnos y profesores pueden realizar conjuntamente así como de la política cultural que dichas prácticas respaldan. En este sentido, dice el autor, proponer una pedagogía implica construir una visión política.

Por último, resta por decir que el valor de este estudio reside tal vez en la riqueza del material de campo, en el trabajo de documentar lo no documentado y en el desmontaje, a través de descripciones analíticas, de la relación que nos habíamos propuesto estudiar, entre las posiciones en el campo social y las trayectorias familiares, individuales y escolares de alumnos de sectores populares.

Bibliografía

- BOURDIEU, P., PASSERON, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara, México.1995.
- BOURDIEU, P. *La Miseria del Mundo*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 1999.
- BRANDI, Stella, FILIPPA, Nelly, BERENGUER, Josefa, SCHIATTINO, Elizabeth, BENITEZ, Blanca, MARTÍN, Marcela. *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Editorial Miño y Dávila. Bs. As. 2006.
- CARR, W., KEMMIS, S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona. 1988
- CASTEL, R. *La inseguridad social: qué es estar protegido*. Editorial Manantial. Buenos Aires. 2004.
- CASTEL, R. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Paidós, Buenos Aires 1997.
- DECERTAU, Michel, *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Ediciones Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México, 2000.
- EDWARDS, Verónica. *Los sujetos y la construcción del conocimiento escolar*. PIIE. Chile.1987

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. *"Escuela y clases subalternas"*. Ponencia en Simposio sobre Educación Popular. CIEA- IPN. 1982.

GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona. 1990

GIROUX, H., FLECHA, R. *Igualdad educativa y Diferencia Cultural*. El Roure Editorial. Colección Apertura. 1992.

GIROUX, Henry, SIMON Roger. *Pedagogía crítica y políticas de cultura popular*. p171. En: GIROUX, H. y MCLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila Editores. 1998

GRIGNON y PASSERON. *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y literatura*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1991.

GINZBURG, C. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Península. Barcelona, 2001

GUTIÉRREZ, Alicia. *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones. Dirección General de Publicaciones/ Universidad Nacional de Córdoba. Posadas. 1997

GUTIÉRREZ, Alicia B. *Pobre', como siempre ... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Ferreyra editor. 2004

HABERMAS, J. *Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid. Taurus. 1989.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Biblioteca Agnes Heller. Ediciones Península. Barcelona, 2002

LE BRETON. David. *La sociología del cuerpo*. Ediciones Nueva visión. Buenos Aires. 2002

LE BRETON. David. *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1999

MC LAREN, P. *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Ed. Aique. Bs.As. 1994

PIGLIA, R. *Crítica y Ficción*. Edit. Seix Barral. Buenos Aires, 1986.

RODRIGUEZ, GÓMEZ y otros. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe, Málaga, 1996.

SANTIAGO, OIga. *La verdad en el diálogo. Ficción e Historia*. Relatos del Sur. Ensayos críticos sobre narrativas Latinoamericanas. 1970-1990. Cátedra de Literatura Hispanoamericana II. Ed. Comunicarte. Córdoba, 1999.

SVAMPA, Maristella (Editora). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Editorial Biblios. Bs.As. 2000.

TAMARIT, I. Revista Argentina de Educación. *"El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación"*. Año VIII. N° 13. Buenos Aires. Abril de 1990.

VALDES, T. *Venid, benditas de mi padre. Las pobladoras, sus rutinas y sus sueños*. FLACSO, Chile, 1988.

WILLIAMS, R. *Marxismo y Literatura*. Península. Barcelona, 2000.