

LAS "(E)LECCIONES" EDUCATIVAS EN LOS SECTORES POPULARES.

Lic. Gonzalez, Teresa Leonor y Lic. Maldonado, Nuria.
Universidad Nacional de Cuyo.
Facultad de Educación Elemental y Especial, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
teresagonza2002@yahoo.com.ar y nurikimaldo@yahoo.com.ar.

DESARROLLO

La Ponencia que presentamos, se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación denominado: "Esto es para mí". Las "elecciones" educativas de los alumnos de sectores populares", financiado por la Universidad Nacional de Cuyo, Secretaría de Ciencia Técnica y Posgrado; Proyecto dirigido por la Mag. María Cristina Romagnoli.

Como Equipo de Investigación venimos trabajando desde hace tiempo algunas categorías analíticas y metodológicas que nos han permitido avanzar en el estudio de la compleja red de *Representaciones - Predisposiciones - Lugares*, que los sujetos ocupan en la estructura social objetiva.

Intentamos en nuestro Proyecto visualizar cómo se entraman diversas dimensiones de lo objetivo y lo subjetivo, para construir especies de "semáforos sociales sincronizados", que llevan a los diversos sectores sociales por distintos recorridos educativos.

La idea o eje central que guía nuestra búsqueda es que:

En las "elecciones-decisiones" de los sujetos investigados no existe un abanico infinito de posibilidades para llevar a cabo aquello conocido como "La decisión personal" o "la acción soñada"; por el contrario éstas se encuentran fuertemente ceñidas a una diversidad de factores que hemos venido abordando en nuestro Proyecto. En esta ocasión nos interesa analizar la incidencia de las políticas de gobierno en relación con el sistema de estrategias que se dan las familias en el sector social indagado. Pretendemos abordar una preocupación que consideramos de interés relevante para quienes ejercemos la docencia e investigación en áreas de pobreza; en particular, nos preocupa la forma en que repercuten las políticas educativas vigentes en cuanto promueven la *"inclusión educativa"*, a partir de considerar *"la desigualdad en el punto de partida de los alumnos provenientes de hogares carenciados"*¹.

Es así que en la Provincia de Mendoza diversos Programas sociales han sido incorporados en los últimos años al Programa de Acciones Compensatorias; en éstos se incorporan escuelas que cuentan con indicadores altos de vulnerabilidad social.

¹ Gobierno de Mendoza. Dirección General de Escuelas. Programa de Doble Escolaridad. Disponible en <http://www.mendoza.edu.ar/>

El Programa de Doble Escolaridad² que con diversas modificaciones se encuentra en marcha desde el año 2000, está dirigido a poblaciones que cuentan con indicadores altos de vulnerabilidad social. Los documentos de base declaran que la intención es promover "la igualdad de oportunidades", en particular de los alumnos signados por contextos desfavorables, a fin de revertir sus condiciones de partida.

La idea es lograr la inclusión educativa paliando las condiciones de desigualdad en el origen social. Se trata de estrategias políticas focalizadas que tienen una finalidad compensatoria en lo educativo. Algunos de los Objetivos del Programa son:

- 1- Lograr que la escuela proporcione a los niños provenientes de hogares carenciados, una oferta que permita *compensar sus desiguales condiciones de partida*.
- 2- Mejorar la calidad de aprendizajes de los alumnos, a través de alternativas de gestión institucional y curricular, que *propicien el logro de trayectorias educativas completas, que supongan la ampliación de tiempo de permanencia en las escuelas...* (Todo lo indicado en cursiva es nuestro)³.

Los Sistemas de Becas por su parte, que a solicitud de las Escuelas o bien por decisión del Gobierno escolar se ponen en marcha en las diversas instituciones, afectan a poblaciones con idénticas problemáticas y condiciones de vida.

Lo que mostramos en este Trabajo, es el resultado de diversas entrevistas realizadas a una población que comparte una franja etarea que va entre los 13 y los 18 años, estos chicos se encuentran cursando el 8º año del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y asisten a dos instituciones escolares ubicadas en la Localidad de Guaymallén provincia de Mendoza, aunque pertenecen a distintos Distritos Barriales.

La población que denominaremos "*del primer subgrupo*", asiste a un CEBA (Centro de Educación Básica de Adultos) y responde por tanto a las características de las escuelas especiales; la otra en cambio, que denominaremos "*del segundo subgrupo*", pertenecen a una escuela común de EGB 3 y Polimodal. Ambas Escuelas cuentan con la asistencia de una diversidad de Programas Sociales entre ellos, la del primer subgrupo cuenta con un Sistema de Becas que incluye abonos escolares y meriendas, en tanto la escuela del segundo subgrupo tiene el Programa de Doble Escolaridad.

Las diversas políticas educativas antes señaladas que se ponen en marcha en un espacio y tiempo histórico determinado, y las formas variadas de implementación, en el caso que nos ocupa: el Sistema de Becas y el Programa de Doble Escolaridad, pueden contribuir a reforzar, reproducir, cambiar o transformar, las desigualdades sociales, mediante la distribución de recursos socialmente eficientes, según hemos demostrado a lo largo de este Proyecto de

² El Programa fue creado por la Dirección de Políticas Socio Educativas de la Provincia de Mendoza, y al finalizar el año 2001 fue incorporado al Programa de Acciones Compensatorias. En su documento base indica que este Programa se construye desde una visión del Estado como promotor del protagonismo de todos los actores involucrados, las Escuelas incorporadas deberán desarrollar acciones tendientes a la integración de sus miembros a través de la auto gestión.

Investigación. Estas formas difieren en función de la población objetivo, los ciclos a los que está dirigida, la capacidad y calidad de las condiciones edilicias con que cuenta la escuela, etc. Es así que las preguntas que guían nuestra Ponencia son:

¿Cuáles son los logros de estas formas de implementación?

¿Cómo responde la población afectada frente al Programa y al Sistema de becas?

El montaje y el enfoque teórico⁴ que sostienen estos programas tienen a nuestro juicio un fuerte anclaje en las Teorías del Capital Humano; por oposición a ellas, adoptamos en nuestro planteo el enfoque relacional propuesto por la Teoría Crítica, en particular los lineamientos de Pierre Bourdieu⁵.

En ocasión de esta Ponencia nos interesa analizar las formas que adquiere el Capital Familiar en estas poblaciones, por cuanto éste muestra diversas maneras "...de la transmisión del capital cultural, capital heredado que tiene la propiedad de ser un capital incorporado y, por tanto, aparentemente natural, innato..."⁶ (El subrayado es nuestro)

El análisis de la muestra empírica presenta en la estructura del Capital Familiar incorporado, ciertas aristas en común referidas al capital cultural y al capital económico, de ellas hemos seleccionado las más relevantes para el objeto que nos ocupa.

Las mamás, los papás y los hermanos de los chicos que entrevistamos en estas escuelas son, en la generalidad de los casos: changarines en la feria, albañiles de la construcción, junta cajas, confeccionistas de camperas, amas de casa, etc.

Estas entrevistas pertenecientes al segundo subgrupo son representativas del nivel ocupacional de las familias. **Laura** de 14 años, dice: "Mi mamá estaba de confeccionista... costurera... -¿Y trabaja en fábricas de confección?, le preguntan- "En fábricas... le dan camperas para coser..."

Pablo, que tiene 15 años y está haciendo por tercera vez octavo, trabaja los sábados en la tarde con su padre que es albañil.

En la casa de **Andrea** que tiene 14 años, en cambio, la que trabaja es su mamá, ella dice que: "a veces va a juntar cajas..." **Caterina** que tiene 14 años, por su parte, tiene a su mamá que trabaja haciendo cotillón y a su padrastro que es jugador de fútbol.

Las ocupaciones antes referidas se inscriben en una territorialidad que en el caso que nos ocupa, muestra un continuo movimiento entre distintas localidades y al interior de las mismas.

³ Op. cit. Gobierno de Mendoza. Pág. 3

⁴ Los Documentos de la Doble Escolaridad citan a Murillo, J. 2002: 20, y Gonzalez y Escudero. 1987: 16.

⁵ Bourdieu y Wacquant, 2005.

⁶ Bourdieu, 2000: pág. 261.

Nuevamente **Laura** nos dice: "...Porque sino que mi mamá me trajo para acá... Porque mi papá y mi mamá viven acá y yo estaba allá con mi tía por eso... -Y por qué era eso? Le preguntan- "No, porque mi papá no encontraba trabajo allá y vino para acá... yo vivía con mi mamá pero vino a buscar otro trabajo..."

Respecto de los recorridos escolares familiares, éstos se encuentran constantemente interrumpidos, con asistencias furtivas a diferentes escuelas, alto grado de repitencia y con importantes niveles de abandono. Estas situaciones se reiteran en los chicos entrevistados:

Nadia, del mismo subgrupo, tiene 16 años y está repitiendo por cuarta vez el octavo año; dice que su madre ignora que está mal de nuevo en la escuela, la joven dice: "... mi mamá quiere siempre que siga... que siga de nuevo... pero ya no puedo seguir más en esta escuela".

Lautaro tiene 19 años y pertenece al primer subgrupo: "Yo desde la primaria vengo a esta escuela. Y la elegí porque estaba más cerca de mi casa... Y bueno, terminé 7° y después seguí en otra escuela, me anotaron. Y como en la otra escuela me daban muchas materias, no pude terminar. Siempre me quedaban dos o tres. Así que de ahí me anoté en esta... -¿Y qué escuela era la...? Le preguntan- **Lautaro** responde: "A la ENET... Y otra por los talleres en la tarde..."

Estas aristas de la estructura del Capital Familiar, Capital Incorporado que hemos analizado, son el resultado histórico de la lucha por sostener, acrecentar o cambiar el volumen y la composición de dicho Capital.

Es notable el esfuerzo de las familias por delinear prácticas educativas que tiendan a mejorar la situación del grupo, o al menos a no empeorarla, insistiendo aún ante la reiterada repitencia por mantener a sus hijos dentro del sistema educativo.

En virtud de esto podemos decir que las familias se apropian de las oportunidades objetivas que les ofrecen las políticas educativas vigentes, en el caso que nos ocupa Programas o Becas, y producen diversas estrategias tendientes a darle una *nueva racionalidad* a lo que les es ofrecido.

El análisis empírico muestra que las familias:

- Promueven una **Inclusión Incómoda**. A los chicos "los envían" a alguna escuela y en general parecen no estar cómodos

Estos fragmentos corresponden a entrevistas realizadas al primer subgrupo. **Walter**, que tiene 18 años dice: "Bueno, y a mí me mandaron a un CENS que nunca lo entendía al CENS. Y abandoné el CENS. Después me volví a anotar un año más. Y ya por último me sacaron también del CENS porque no entendía nada y me llevaba todo. Y volví acá..." Le preguntan -Y vos decís

“me mandaron”, ¿quién te decía... “me mandaron al CENS?”- **Daniel**, 17 años responde: “La directora... a tal colegio los manda y ...”

Más adelante **Diego**, 17 años, dice: “Y la escuela cuando... a mí por mi caso cuando me hicieron repetir por tal motivo de que me quejaba porque era lo mismo que hablarle al aire, me aconsejaron en esta escuela...” **Daniel** agrega: “Ah, de la misma Estrada nos mandaron...” **Diego** asiente: “De la misma Estrada nos mandaron acá...” -¿Qué les dicen? Les preguntan- “Vayan a esa escuela que les va a resultar fácil y...” responde **Diego**.

El descontento se hace evidente en frases como:

Daniel:... “Sí, porque el estudio del CENS o del CEBA no es tan válido así como cualquier otra clase de estudio...” Y **Diego** agrega: “No es una salida laboral, porque no tiene título, no tiene nada... Figura como que terminó el primario y nada más...”

En el mismo sentido **Sergio**, de 17 años, nos dice: “Y no sé todavía. En alguna que sea buena, una escuela buena. Porque acá...” -¿Por qué, qué tiene esta? Le preguntan- **Sergio** responde: “Se retrasan mucho en la enseñanza...” **Gustavo**, de 18 años agrega: “Claro, lo que pasa en esta escuela que le están enseñando un tema y llegan acá y saltan 30 días más atrás y después se va olvidando uno lo que ya aprendió, entonces como que queda más burro... por lo menos así lo veo...”

Esto también se ve reflejado en el alto nivel de ausentismo.

Carlos, 28 años, docente del CEBA, nos dice al respecto: “Miren, hoy viernes hay tres chicos. Es una lástima. Vaya a saber qué estén haciendo los otros que no están acá...” -Ah, hay bastante inasistencia... Le comenta la entrevistadora- **Carlos** responde: “Inasistencia, los viernes. Eso es algo que no lo podemos controlar y faltan.”

- Promueven un **Tránsito Continuo** por el sistema educativo, en el que se incorporan a diferentes ofertas.

Vanina, 16 dice: “Yo hice toda la primaria en la José Manuel Estrada. Después pasé a la Abelardo Vazquez y repetí... Y me llevé dos materias y por esas dos materias repetí. Y me tuve que anotar acá. Pero ahora gracias a eso yo hago los dos años en uno y puedo volver a mi escuela.” -Ah, vos querés volver a tu escuela. ¿Por qué?- le preguntan. **Vanina** responde: “Porque no sé... para mí es otra cosa... otra cosa, otro ambiente...”

En otra entrevista les preguntan -¿Dónde empezaron la escuela primaria?- **Ignacio**, 14 años responde: “Yo acá en la Sayanca, en la mañana. Estuve hasta 6º... sí, hasta 6º...no, 7º... 6º estuve hasta acá. Y después me cambiaron al CEBA en el turno siesta así, de cuatro y media

a siete y media. Y de ahí estuve hasta el año pasado y ahora a mitad de año me pasaron acá al CEBA nocturno”.

Lautaro dice: “Yo desde la primaria vengo a esta escuela. Y la elegí porque estaba más cerca de mi casa... Y bueno, terminé 7º y después seguí en otra escuela, me anotaron. Y como en la otra escuela me daban muchas materias, no pude terminar. Siempre me quedaban dos o tres. Así que de ahí me anoté en esta”.

- Promueven una **Derivación según conocimiento** en distintas escuelas según: estén en edad, quede cerca de la casa, tengan o no que trabajar, sean o no inteligentes, etc.

Gustavo, del primer subgrupo, haciendo referencia a su historia educativa dice: “Yo empecé en la José Manuel Estrada. Y hice ahí hasta 7º grado...” -¿Y por qué te arriesgaste acá? Le preguntan haciendo referencia al CEBA- “Una porque era muy grande, ya tenía los 14 años y bueno, no podía estar más en la primaria...”

Carina, 15 años, perteneciente al segundo subgrupo, dice: “Y me vine para acá porque me dijo mi mamá que me queda más cerca...”

Walter dice: “...Y terminé repitiendo 5º y 7º, que también me echaron, me sacaron porque por la edad que tenía no podía seguir en esa escuela...”

Daniel dice: “En el 2003 abandoné porque tenía que trabajar... Había empezado. Lo que pasa que se me complicaba. Yo trabajaba en la mañana y a veces ni me lo esperaba y me llamaban del trabajo para... tenía que ir en la tarde. Y el horario que yo tenía era de las tres y media hasta las siete, ocho, por ahí. Eso no me permitía venir a la escuela. Si venía a la escuela tenía que traer un certificado de trabajo y como estaba trabajando en negro no me dan certificados.”

Carlos, docente del CEBA, dice: “Y, tienen trabajos ocasionales, muchos en la feria. Otros trabajan cuidando su casa, porque los lugares donde viven si no están en la casa te entran a robar. Entonces, un trabajo parece que es quedarse en la casa, quedarse en la casa viendo televisión, porque sino entran y les roban los mismos vecinos. Bueno, ustedes conocen acá...”

Romina 15 años, perteneciente al segundo subgrupo, dice: “Mi hermano quiere estudiar acá y terminar acá. Y quiere estudiar contabilidad... prefiere esa plata para seguir estudiando en la universidad. Y quiere salir contabilidad, quiere ser contador. Él está acá. Y tiene todos 10.” -¿A tu hermano en cambio sí le entra? Le preguntan- **Romina** responde: “A mi hermano sí...”

Por último, la percepción que tienen estos jóvenes de su pertenencia a "escuelas" -no a orientaciones ni a modalidades, etc.- que ofrecen certificaciones escolares devaluadas, es sumamente clara. Estas certificaciones en su opinión, no parecen garantizar el acceso a posiciones mucho mejores de las que tienen; en este sentido cabe destacar el lugar que ocupan

las expectativas sobre el porvenir; en clara diferenciación con lo que desde otros sectores llamamos "el futuro", para estos jóvenes "eso..." que parece estar más allá... adelante... y que identifican más que con palabras con gestos de la boca, la cara y el cuerpo; "eso" que no es el futuro pero que sin embargo está en algún lugar allá adelante, tiene sentido y proyección desde estos lugares según indicamos en las líneas precedentes y son al decir de Bourdieu más una anticipación perceptiva que un proyecto a cumplir. "Eso" promueve una racionalidad de clase que se distingue claramente.

CONCLUSIONES

A lo largo de este Trabajo nos propusimos abordar el tema de los logros en las formas de implementación de algunas políticas educativas que se ponen en marcha en la Provincia de Mendoza, en particular los efectos del Programa de Doble Escolaridad y el Sistema de Becas que funcionan en dos Escuelas del Departamento de Guaymallén; lo hemos realizado considerando las opiniones de algunos docentes y alumnos de 8vo. Año de la E.G.B. en dichas instituciones. Hemos sostenido al respecto que las familias de estos chicos promueven un sistema de estrategias, de cuyo entramado es posible identificar ciertas aristas en común.

La Inclusión Incómoda, el Tránsito Continuo y las Derivaciones según Conocimiento, aparecen como los recorridos que promueven, "(e)ligen" estas Familias según sea, la oferta diferencial que ofrezca la política educativa vigente, vale decir según en la Escuela se implemente mediante: Programas y/o Sistema de Becas, y/o Plan Jefas y/o Familia etc.; según sea el volumen y la estructura del Capital Familiar ya sea que predomine el capital económico o el capital cultural; según sean las oportunidades objetivas con las que cuenta el grupo familiar y de las que quiera o pueda servirse, cercanía o distancia domiciliar, intensidad de los robos entre vecinos, edad, posibilidades y necesidades de trabajar y tipo de trabajo que se realiza.

Estos "según sea" que hemos venido indicando, no son infinitos, no son todos los que a cada familia y a cada miembro de ella "personalmente les gustaría" o "la eligieron" o fue "su decisión"; constituyen por el contrario una racionalidad que se construye bajo los condicionamientos antes señalados, y que exceden en mucho la voluntad de quienes transitan estos lugares, aunque sin embargo no son totalmente ajenos a ellos, de modo que es posible releer una nueva racionalidad reinscripta sobre aquella que le dio origen: la de los Programas y las Becas.

Tanto para los jóvenes que siguen transitando el sistema educativo como para los que se fueron, éste reproduce el clasamiento social eufemizado en clasamiento escolar. Las Familias pertenecientes a estos sectores reabsorben como "**problema familiar**" lo que es en los hechos un "**fuerte conflicto social**": el de la pobreza y la exclusión eufemizada de los bienes educativos.

Las "(e)lecciones" de estas familias vistas al revés, vale decir vistas desde su lugar de clase, desde la posición que ocupan en el espacio social, nos enseñan, nos ofrecen lecciones sobre el ¿qué hacer? frente a un mundo de Programas y Becas.

BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, P. y CHAMPAGNE, P. (1999). Los excluidos del interior. En Bourdieu P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México. Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. (2000). El racismo de la Inteligencia. En Bourdieu, P. *Cuestiones de Sociología*. Madrid. Ed. Istmo.
- BOURDIEU, P. (1988). *La Distinción. Bases sociales del gusto*. Madrid. Taurus.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la Sociología reflexiva*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno editores.
- FILMUS, D. y otros. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires. Santillana.
- KESSLER, G. (2002). *La Experiencia Escolar Fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento y de la Educación.
- NARODOWSKI, M. y otros. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires. Editorial Garnica.
- PUIGGRÓS, A. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Buenos Aires. Homo Sapiens Ediciones.
- REDONDO, P. (2004). *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires. Paidós.
- ROMAGNOLI, C; MAURE, E; DRAGHI, M. y otros. (1996). *Los ejes de inclusión-exclusión en el sistema educativo*. Mendoza. Informe C.I.U.N.C.
- ROMAGNOLI, C; TOSONI, M. y otros. (2005). *Desigualdades sociales y Educativas. A una década de la implementación de la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza. Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad Nacional de Cuyo.
- TIRAMONTI, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La Trama de la Desigualdad Educativa*. (Faltan datos bibliográficos)
- WACQUANT, L. (2001) *Parias urbanos: Estigma y división en el gheto norteamericano y la periferia urbana francesa*. En *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires. Manantial. (Faltan datos bibliográficos.)