

II JORNADAS DE ESTUDIANTES Y TESISISTAS

LA INVESTIGACIÓN EN POSGRADO. DIÁLOGOS EN TORNO A LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, HUMANIDADES Y ARTES

Proyecto de investigación:

LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN JÓVENES POBRES ESTRUCTURALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.

Área temática: Educación.

Palabras claves: Capital cultural - Educabilidad - Nivel medio - Pobreza estructural

Autor:

Cristina Sappia. crsappia@yahoo.com.ar

DNI 6257670

DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES DE AMÉRICA LATINA

Año de ingreso: 2011

Director: Cecilia Ziperovich

LOS SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN JÓVENES POBRES ESTRUCTURALES DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA.

El problema. Planteamiento y antecedentes:

Por el presente trabajo, intento someter a juicio de mis discípulos mi proyecto de tesis doctoral, por el cual intento develar: ¿Quién es este nuevo sujeto de la educación

media, pobre estructural¹ ? ¿Qué representaciones tiene de la institución escuela?
¿Cómo juega su historia de vida, su historia familiar, en torno a sus expectativas escolares?

En orden a su capital cultural, hasta concluir el segundo milenio sus padres y abuelos no habían concluido la escuela primaria. Acorde a ello, la escuela media porta una *marca de origen*, concebida originariamente para unos pocos (Kaplan, 2006).

A partir de los noventa, merced a la Ley Federal de Educación, aunque sólo a primer ciclo,

se agrega el grueso de la población, es decir, se agregan los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después. Estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura. (Tenti Fanfani, 2000, p.1);

y agrega “pareciera indicar que todos aquellos que *llegan tarde* a la escuela (los adolescentes y jóvenes excluidos) ingresan a una institución ajena, y que por lo tanto no cumple ninguna función para sus proyectos vitales” (Id., p. 2).

Kaplan refiere a la inclusión a la escolaridad media o secundaria de nuevos sectores sociales, la mayor parte por primera vez en su historia familiar (ib.). Si bien las políticas de extensión de la obligatoriedad escolar comienzan a fin del siglo pasado, se apoyaron en la expansión de la oferta escolar y en modificaciones en las estructuras académicas (Braslavsky, 2000). El nuevo sujeto de la educación estaba ausente. Tenti Fanfani (2003) plantea que el sistema educativo ofreció a estos nuevos y diferentes alumnos la misma oferta institucional.

Finalmente, recién a comienzos del presente milenio, se torna obligatorio el nivel medio, por sanción de la Nueva Ley de Educación - N° 26.206, sancionada en fecha 14/12/2006-.

Así, Tenti Fanfani refiere “a dos fenómenos que saltan a la vista: por un lado la masificación, por el otro, un cambio profundo en la morfología social de los nuevos inscriptos”, se trata de la incorporación de grupos sociales que históricamente no habían accedido al nivel secundario; expresa “proporciones significativas de adolescentes y jóvenes latinoamericanos (en especial aquellos que provienen de los grupos sociales más excluidos y subordinados) tienen dificultades para ingresar, progresar y desarrollarse en instituciones que no han sido hechas para ellos”. (2003, p. 2). Kaplan integra ambas dimensiones, cuando nos dice que las instituciones escolares tienen que asumir esta premisa en el marco de masificación escolar: intentar incluir a aquellos

¹ Refiero a la pobreza del *viejo país* (Feijoo, 2001), pobreza homogénea, encapsulada, estructural. Pobreza, que a diferencia de los nuevos pobres, presenta en términos de Bourdieu (1995). una carencia homogénea en los capitales económico, social y cultural-

individuos y grupos sociales atravesados por el fenómeno de la exclusión social y nos alerta (op. Cit., p. 10) acerca de:

El hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto

Ahora bien, sin negar las condiciones objetivas, la exclusión social se fortalece con nuestro sentido común, con las representaciones sociales que portan los docentes sobre estos jóvenes, hijos de la exclusión, recientemente incluidos en el sistema educativo. Tal lo expresa Grignon, (1989) aludiendo a la enseñanza en los sectores populares europeos:

Bajo la coartada de respetar la ‘identidad’ infantil popular o regional se puede rápidamente llegar a encerrar a los niños de las clases populares en reductos, en ‘reservas’ escolares, (...) Estos nichos (...) no han sido acondicionados en función de un conocimiento real de los intereses y de la cultura de origen de aquellos a los que van destinados, sino en función de las representaciones que las fracciones intelectuales de las clases medias se hacen del pueblo y del ‘alma’ popular.

En nuestro medio, pude conocer que este nuevo sujeto de la educación media aparece *ignoto* a los ojos de sus profesores, cuyas representaciones acerca de la educabilidad de los alumnos les impiden ver sus reales posibilidades; tal me mostró la realidad de una escuela media urbano marginal de la Ciudad de Córdoba, durante el año lectivo 2005, cuando investigaba acerca del dispositivo escolar y el desarrollo del pensamiento reflexivo; pude arribar a que

en el imaginario docente, el pensamiento en los alumnos pareciera manifestarse con escaso desarrollo; en orden a lo cual les ofrecen estrategias de enseñanzas que podrían definirse con tendencia a una infantilización y simplificación de los contenidos conceptuales que han de aprender (Sappia, 2011, p. 63).

En el capítulo al que llamé “Un acercamiento que aleja” mostraba que:

los profesores, en su mayoría, intentan acercarse a lo que en sus representaciones es el mundo simbólico y cognitivo de sus alumnos -y desconociendo sus reales expectativas- en detrimento de los contenidos, les ofrecen actividades prácticas, muchas veces relacionadas con lo que creen es la cultura de la *villa*; los alumnos, en cambio, esperan de la escuela la posibilidad de saltar las barreras culturales, esperan que ésta cumpla su cometido de distribuir los saberes socialmente legitimados, de mediar el mundo conceptual. (Id., p. 80).

Acorde a ello, cuando este nuevo e ignoto sujeto de la educación media, llega al nivel superior, a los profesorados, el sentido común docente construye un discurso alrededor de la noción del *déficit* (Birgin, A., 2000), desde el cual son *sujetos deficitarios*, privados material y simbólicamente, que parecieran no portar tradiciones ni experiencias de vida, y agrega:

Esta conceptualización de los estudiantes como sujetos deficitarios se inscribe y profundiza en un nudo de la cultura de las instituciones formadoras: los jóvenes que concurren a ellas no son reconocidos como adultos, sino que son construidos como alumnos/ infantes, carentes de historia y saberes propios (íd., p. 229).

Esta mirada de los docentes hacia los jóvenes provenientes de sectores populares aparece teñida de violencia simbólica; Se trata –en términos de Bourdieu (1995; p. 120)- de:

Aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. [...] el análisis de la aceptación dóxica del mundo, que resulta del acuerdo inmediato de las estructuras objetivas con las estructuras cognoscitivas, es el verdadero fundamento de una teoría realista de la dominación y de la política. De todas las formas de persuasión clandestina, la más implacable es la ejercida simplemente por el orden de las cosas.

Tedesco y López (2004) señalan en la escuela media latinoamericana, la existencia de un desajuste entre las características de la oferta educativa y el desempeño real de los actores del proceso pedagógico. Desde esta perspectiva, existe un malestar docente, así como un malestar de los alumnos. Los autores sostienen que los alumnos llegan a las aulas en *condiciones de educabilidad* distintas a las esperadas por los docentes.

Acorde a ello, la problemática de la educabilidad de este nuevo sujeto de la educación secundaria, tiene relevancia en la actualidad como ya lo había expresado Baquero (2006, p.9):

se ha instalado en América Latina la preocupación y el debate en torno a las posibilidades y límites que parece tener la acción educativa, sobre todo con relación a las posibilidades de atención a los niños y jóvenes provenientes de los sectores populares;

y más adelante exhorta a nuestra reflexión acerca de que “es posible y necesario sospechar de esta aparente evidencia del sentido común que pretende encontrar en los mismos alumnos las razones de su fracaso” (íd., p.10).

Para un esbozo de proyecto de investigación:

Así, de ambos fenómenos considerados por Tenti, -masificación y cambio *en la morfología social de los nuevos inscriptos*- en la presente investigación, abordaré este último, en términos de ¿quiénes son estos nuevos ingresantes, que invaden a la escuela media otrora reservada a las elites?; desde su familia, ¿cómo opera su frágil y reciente capital cultural?; a nivel diacrónico. su campo social de origen, su familia trigeneracional, padres, abuelos ¿qué disposiciones han ido estructurando en torno a la escuela media? Y a nivel sincrónico, los pares, ¿qué se juega a nivel simbólico en la *barra de la esquina*?

Para cumplir tal cometido, interrogaré a la realidad de los jóvenes estudiantes de nivel medio provenientes de una villa de emergencia de la Ciudad de Córdoba (Argentina).

A la vez, parto, aunque en tensión, de las siguientes *anticipaciones hipotéticas*: Por una parte, Tenti Fanfani (2000) nos habla de la ausencia de sentido de la experiencia escolar para proporciones significativas de adolescentes; por otra parte, Dussel, Brito y Núñez (2007) ponen en cuestión aspectos importantes del consenso sobre la crisis del nivel medio, aquél que refiere al *divorcio* entre jóvenes y escuelas. Comunican una investigación realizada con una muestra representativa de todos los estudiantes secundarios de Argentina. De la misma surge: Que los estudiantes esperan mucho de la escuela. No aparece la imposibilidad de que los jóvenes de los sectores populares generen vínculos significativos con la institución y con el saber que se imparte. La escuela es valorada positivamente por los estudiantes como ámbito de sociabilidad. Los jóvenes se muestran conformes con lo que la escuela les enseña y, en menor medida, con los docentes también.

Larrondo (2009) refiere a otros vínculos *positivos* de los jóvenes de sectores populares con la escolaridad. Pone en cuestión la idea de *crisis del nivel medio* como separación entre los jóvenes y escuela. Finalmente remito a la investigación arriba mencionada (Sappia, p 123), en la que pude inferir que

para algunos adolescentes observados, el sentido de la escuela media está puesto en conocer –fundamentalmente, temas atinentes a ciencias naturales- y continuar con el nivel superior; para otros, se trata de una posibilidad para ingresar al mundo laboral; también existen aquellos para quienes el capital cultural, que ofrece la escuela, trasciende las certificaciones, se trata de incorporar los *saberes socialmente legitimados*, al capital cultural familiar, tal lo expresa un alumno ‘y para el día de mañana darle ese conocimiento a mis hijos’.

Por todo ello, puedo anticipar que no encontraré en los jóvenes investigados un sentido único de su experiencia escolar; sino, sentidos a partir de una imbricación diacrónica y sincrónica.

Así, mi objeto de estudio es este *nuevo* sujeto de la educación secundaria proveniente de la pobreza estructural. Sus expectativas hacia la escuela *secundaria*. Su educabilidad, desde las representaciones de la familia trigeracional; padres, quizás, con primario incompleto; abuelos, quizás analfabetos o semianalfabetos. Para lo cual me posiciono en la socioantropología de Pierre Bourdieu, y de ésta fundamentalmente el concepto de capital cultural. El marco metodológico responde también a la etnografía crítica de la educación.

Bibliografía

Baquero; Ricardo (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Birgin, Alejandra, (2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión." En: Frigoto, Gaudêncio y Gentili, Pablo (comps.) *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Capítulo IX. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Bourdieu, Pierre (1995). *Respuestas para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Braslavsky, Cecilia. (2000). *La educación secundaria en América Latina. Prioridad de la agenda 2000*. Dakar. [en línea] <http://www.monografias.com/trabajos31/educacion-secundaria-america-agenda-2000/educacion-secundaria-america-agenda-2000.shtml>. Fecha de consulta: 27/5/14

monografias.com/trabajos31/educacion-secundaria-america-agenda-

2000/educacion-secundaria-america-agenda-2000.shtml. Fecha de consulta: 27/5/14

Dussel, Inés (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO/Argentina

Dussel, I; Brito, A y Núñez, P. (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Feijoo, María (2001). *Nuevo país, nueva pobreza*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Grignon (1989) *Ver infra Varela, Julia*.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO. IPE. Editorial Santillana.

Kaplan, Carina V. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de los Estados Americanos.

Larrondo, Marina (2009). *¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría Directora Inés Dussel. Buenos Aires. Universidad de San Andrés.

Merieu, Philippe (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Sappia, Cristina (2011). *El desencuentro. Representaciones y prácticas docentes en contexto de pobreza urbana*. Saarbücken: Editorial Académica Española.

Tedesco, Juan Carlos. (2003). "Prólogo". En: Tenti Fanfani, Emilio y Filmus, Daniel. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización de acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira

Tedesco, Juan Carlos y López, Néstor (2004). *Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2, No. 1. [en línea] <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>. Fecha de consulta: 27/5/14

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*. Buenos Aires. IIPE/UNESCO.

Tenti Fanfani, E (2003): “La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización”. En: Tenti Fanfani, E. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización de acceso*. Buenos Aires: Grupo Editor Altamira.

Varela, Julia. (1989). “Más allá de ‘la reproducción’: entrevista con Claude Grignon”. [Revista de educación](#), N° 289. Madrid, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 1989. págs. 275-285.