

PRÓLOGO

De los herederos a los desheredados

EN EL PLANO del discurso, el proyecto cultural que presenta la modernidad se propone sentar la razón como principio y herramienta para construir una nueva forma de pensamiento y organización social. En eso, la pedagogía como mecanismo, y la escuela como institución, jugarían un papel clave. No se podía lograr el proyecto de sociedad moderna si no se instauraba una institución que irradiara el pensamiento ilustrado. Tampoco si éste seguía enfrascado en grupos reducidos. La modernidad se pretende expansiva, aspira llegar a cada rincón y a cada ser. Por eso era necesario educar al conjunto de la población, única forma que la humanidad se liberara del fantasma de las creencias míticas que nublaban su mente y minaban sus posibilidades de progresar.

En el plano histórico, el devenir del proceso no fue todo lo fácil que se podría haber esperado. La modernidad es una abstracción que tiene una lógica, también un plan estratégico, pero en el mundo social que pretendía transformar operaban fuerzas que golpearon su rostro y lo terminaron desfigurando. Si había producido avances en varios planos, no lograba fraguar en un orden social y político que garantizara el pleno goce de sus avances. Inclusive, el campo que más había logrado desarrollarse, el de las ciencias, extravió su sentido durante las dos grandes guerras. No fue extraño, entonces, que la crítica a la modernidad se filtrara por todos lados y que también llegara al terreno de la Educación. En 1964 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron ponían en el centro de la discusión las paradojas del sistema escolar. En *Los herederos: los estudiantes y la cultura* el punto central era que la institución escolar, lejos de reducir las diferencias sociales, se había convertido en un mecanismo que mantenía o incluso profundizaba la distancia social entre las clases. Primero por su estructura, que ofrecía tipos de formación y guardaba destinos escolares diferenciados de-

pendiendo de la clase que se tratara. La universidad, la instancia que mejor posición social garantiza, si bien no completamente, era casi exclusivamente patrimonio de los grupos con condiciones culturales, sociales y económicas privilegiadas. Segundo, por la carga simbólica que fue adquiriendo la institución escolar y los títulos que otorga, que terminaron trasladando al campo escolar la distribución de los signos de distinción y jerarquización social. Y tercero, por los mecanismos internos con que operan las instituciones escolares, sobre todo los mecanismos para seleccionar el ingreso y la permanencia, que hacen parecer *naturales* condiciones que tienen raíces estructurales. Convencidos que las diferencias no se explican por la herencia genética, sino por la herencia cultural y social, se resisten a creer que las diferencias de éxito en el curso escolar se deban a *talentos innatos*. Que unos ingresen a la universidad y otros queden fuera, no responde a diferencias de capacidad, sino a las condiciones de origen que se traducen en ventajas para los grupos con mayor capital cultural, más impregnados del tipo de cultura que promueve la institución escolar.

Con estos argumentos, respaldados cada uno por evidencia empírica, los autores dieron un remezón que no dejó inmune a nadie con interés en el tema. En el marco de una Francia que recién se recomponía de la catástrofe de la guerra, que comenzaba a creer en la promesa del nuevo orden social que instauraba el Estado Benefactor, sus juicios venían a tocar la fibra más íntima de quienes habían vuelto a depositar su fe en el progreso y aguardaban confiados en las bondades de la institución escolar. La creencia ortodoxa asumía que su simple extensión sería suficiente para sostener un espiral de progreso cultural y material. Pero sus defensores no reparaban en los efectos que venían produciendo su estructura y sus lógicas de funcionamiento interno. El trabajo de Bourdieu y Passeron había señalado lo que no se veía o no se quería reconocer que se veía. No se trataba de cuestionar a la institución escolar en sí misma, ni de negarle su potencia generadora de procesos sociales virtuosos. El ideal moderno también vale para ellos. Su preocupación está más bien puesta en develar las leyes de funcionamiento del sistema escolar, única forma de minimizar su efecto en la reproducción de las asimetrías sociales (Bourdieu, 1998).

Si bien la crítica que elaboran Bourdieu y Passeron tiene por objeto el sistema escolar francés, específicamente el universitario, lo interesante es que el escenario que ofrecía en el período que estudiaron, es en varios puntos análogo al actual del chileno. En ambos países, quizás más en Chile que en Francia, el sistema escolar tiene una

estructura que refleja la desigual distribución de capitales entre los grupos sociales y en ambos países ha terminado siendo un soporte para la reproducción de las diferencias sociales. También tiene rasgos comunes el desarrollo histórico de uno y otro sistema escolar. En ambos casos la incorporación de los distintos grupos o clases se produjo a ritmos diferentes: primero las clases mejor posicionadas, luego las clases medias, que en buena parte surgieron y consolidaron su posición por el recurso escolar, y al último, los sectores populares, que mientras tanto habían seguido ligados al trabajo manual o industrial. Además, como en la Francia de los años sesenta, también en el Chile actual el discurso sobre la educación goza de buena salud. Ya nadie parece cuestionar su validez y pertinencia. Hay un consenso general que la valida como elemento básico de cohesión social. De hecho, cualquier episodio que encierre un desajuste sistémico se atribuye a un «problema» o una «falta» de educación. Tampoco se cuestiona su validez como mecanismo legítimo de posicionamiento social. Ya es de sentido común que «para ser alguien en la vida» hay que estudiar y que la posesión de un *título* es la mayor garantía de un futuro más seguro. El mismo lema del Ministerio de Educación refleja la confianza en la promesa de la educación: *Nuestra Riqueza*. Ya no queda rincón sin una escuela ni clase que no se haya incorporado al sistema. Todos ocupan un asiento en el bus escolar, unos mejores que otros, pero todos uno. La cobertura del sistema en pocos años se ha elevado hasta alcanzar casi al cien por ciento de la población en edad escolar. Todos los niños y jóvenes tienen que estar en el sistema, y si hasta hace poco la instrucción obligatoria eran seis años, hoy son doce.

De este marco de situación surgen los temas de interés para el presente estudio, que apunta a relevar los efectos que está produciendo el proceso de escolarización en quienes permanecen en el sistema municipal, que en Chile concentra a las clases más desfavorecidas y a los grupos de más tardía incorporación al sistema escolar. A diferencia de Bourdieu y Passeron, nuestro interés no está en los *herederos*, sino en los *desheredados*; no en los que reciben buenas dotes de los distintos tipos de capital, sino en los que provienen de los grupos con bajos niveles de capital cultural, social y económico a la vez. Creemos que ellos son los actores de cambios culturales importantes que se están produciendo en el seno de estos grupos, los portadores de una nueva «visión de mundo», distinta a la que tuvieron anteriores generaciones, y que por eso podría encerrar dilemas de sentido o tensiones subjetivas que es necesario pesquisar. Primero, porque el curso de vida que

propone el discurso de la escuela significa un giro en las estrategias de reproducción de estos grupos. Si antes el destino más común para un joven de sectores populares era el trabajo —o el hogar para una joven— y los estudios quedaban restringidos a los hijos «más dotados», casi siempre varones, la permanencia de casi la totalidad de sus miembros más jóvenes en establecimientos escolares estaría transformando la forma en que se enfrenta el futuro, lo que se anhela y lo que se proyecta como futuro válido. Para los miembros jóvenes de estos grupos cada vez sirve menos abandonar los estudios para entrar al mundo del trabajo. Su incorporación al sistema escolar parece ser definitiva. El problema se viene cuando tienen que resolver la tensión entre las estrategias de reproducción que han sido más efectivas para las anteriores generaciones del grupo o la clase y la efectividad de la estrategia escolar. Segundo, porque la permanencia en el sistema escolar creemos que estaría modificando la concepción del tiempo y el modo en que se planifican los propios tiempos vitales. Para estos jóvenes la etapa escolar se está prolongando. A la edad en que el abuelo o el padre ya trabajaba o la madre manejaba un hogar, ellos permanecen en el liceo. Incluso es probable que muchos continúen estudiando. La condición de estudiante se hace más larga y con ello se modifican las condiciones en que se es joven e incluso al significado mismo que adquiere la palabra juventud.

El desarrollo de estos temas es lo que se presenta a lo largo del presente trabajo. Se inicia con un acercamiento conceptual que intenta retratar los vaivenes que ha seguido la discusión en torno al sujeto adolescente/joven desde los distintos enfoques y disciplinas. El propósito es ofrecer un marco desde donde comprender las miradas que se han formulado en torno a este sujeto, que es precisamente el que permanece en la educación secundaria. Seguidamente se intenta construir una postura que permita ligar los procesos que se viven en esta etapa con el fondo estructural desde donde se construyen los universos de significado que le dan sentido a las acciones de los sujetos. En el capítulo tres se presenta la estrategia de investigación: se describen las características básicas de la investigación y luego las orientaciones metodológicas de acercamiento al fenómeno; y se aclaran los criterios argüidos para optar por los instrumentos de investigación empírica que se utilizaron y también los criterios que se usaron tanto para elaborar los instrumentos como para definir su aplicación. A continuación se presentan los hallazgos empíricos del estudio. El capítulo cuatro describe la herencia, los capitales de entrada que determinan el pie

en que parte el recorrido de estos jóvenes por el espacio social. Dar este paso era necesario para describir tanto las condiciones materiales como culturales del grupo de origen y describir las dinámicas de acumulación de capital cultura y social que han podido generar los jóvenes. El capítulo cinco se concentra en describir el curso que ha seguido el paso de los sujetos por el campo escolar. Parte desde el primer contacto entre el individuo y la institución escolar y va descubriendo las relaciones entre la forma de ese curso y los factores que la determinan, para a partir de ahí señalar su relación con los caminos que se avizoran y las posibilidades que se cree tener para conseguirlo.

El capítulo seis analiza los efectos culturales o subjetivos que está produciendo el proceso de escolarización. Cuáles son las miradas que están produciendo estos jóvenes sobre el futuro. En qué medida esas miradas están reflejando nuevas condiciones juveniles o nuevas formas de vivir la juventud. Cuáles son las principales vertientes que estarían siguiendo estas transformaciones culturales. En el capítulo siete y último, se presentan algunos puntos que surgen del análisis y que aparecen como temas de reflexión relevantes de cara a generar una discusión más profunda que aporte, tanto a la comprensión del fenómeno juvenil, como a la mejora del sistema escolar, sea a nivel de diseño de políticas educativas, como de la actividad docente.