



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA DISTINCIÓN EN LA MISERIA DE POSICIÓN

Estudio de casos de desertores y no desertores en una comunidad rural pobre de El

Salvador

POR

CAROLINA ROVIRA QUESADA

Tesis presentada a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al título de Doctorado en Educación

Profesor Guía: Alejandro Carrasco

Julio de 2016

Santiago, Chile

©2015, Carolina Rovira Quesada

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Página de Calificaciones



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LA DISTINCIÓN EN LA MISERIA DE POSICIÓN

Estudio de casos de desertores y no desertores en una comunidad rural pobre de El

Salvador

POR

CAROLINA ROVIRA QUESADA

Profesor Guía: Alejandro Carrasco _____

Lector: Guillermo Zamora _____

Lector: Javier Corvalán _____

Lector: Cristian Cox _____

Diciembre de 2015

Santiago, Chile

Contenido

Página de Calificaciones	3
Índice de Gráficos y Figuras	7
Anexos en CD	8
Dedicatoria	9
Agradecimientos	10
Resumen	11
Capítulo 1. Introducción	12
1.1 Antecedentes	12
1.2 El problema de esta investigación	15
1.3 Datos sobre la deserción en El Salvador	18
1.3.1 Características de la deserción temprana en El Salvador	19
1.3.2 La probabilidad de desertar en El Salvador	21
1.3.3 Las causas visibles de la deserción escolar desde las condiciones del sistema educativo	24
Capítulo 2. La deserción escolar en la literatura académica	31
2.1 Tres disciplinas desde las que se estudia la deserción escolar: la ciencia de la educación, la economía y la sociología	31
2.2 La noción de deserción	35
2.3 Causas de la deserción escolar: alcance y limitaciones de los abordajes	39
2.3.1 Desde la economía	39
2.3.2 Desde la educación	44
2.3.3 Desde la Sociología	47
2.4 Mecanismos por medio de los cuales el contexto de pobreza puede influir en la decisión de desertar	50
2.4.1 La cultura de la pobreza	51
2.4.2 La pobreza: la influencia del entorno en la acción de los sujetos	52
2.5.3 La pobreza y el <i>capital cultural</i>	55
2.5 Brechas metodológicas en las investigaciones revisadas	57
Capítulo 3: Principales conceptos y propuesta teórica	61
3.1 Pierre Bourdieu y Basil Bernstein: ¿Dos sociologías diferentes?	62
3.1.1 Relación con la corriente estructuralista	63
3.1.2 Relación con la corriente marxista	65
3.2 El desafío: utilizar los conceptos de Pierre Bourdieu complementados con los de Basil Bernstein	66

3.2.1 La fuerza de la posición	68
3.2.2 La interacción entre el <i>habitus</i> y el <i>código/discurso</i>	73
3.2.3 La decisión racional desde P. Bourdieu y B. Bernstein.....	77
3.2.4 Propuesta analítica para comprender la deserción en contextos de pobreza rural	79
Capítulo 4. Metodología de investigación	87
4.1 El problema de investigación desde una perspectiva empírica.....	87
4.2 Objetivos generales y específicos	88
4.3 Preguntas de investigación.....	89
4.4 Metodología	90
4.4.1 Justificación del diseño metodológico mixto.....	90
4.4.2 Caracterización de la investigación	95
Capítulo 5. Distinción en la miseria de posición: la pobreza no es una condición homogénea	115
5.1 La comunidad es un espacio social.....	116
5.1.1 La posición de los sujetos en el espacio: el <i>efecto de lugar</i>	116
5.1.2 Más allá de la carencia de ingresos: la pobreza es ausencia de <i>capital cultural</i>	120
5.1.3 Apoyos significativos para permanecer en la escuela: el <i>capital social</i>	128
5.1.4 Aportes del análisis cuantitativo a la investigación	130
Capítulo 6. Una jornada de investigación: micronarrativas.....	132
6.1 Una comunidad pobre de la zona cafetalera salvadoreña	133
6.2 Los niños: desertores y no desertores	139
Día 1: Capital económico menor al promedio pero con alto capital cultural.....	139
Día 2: <i>Capital cultural</i> promedio y capital económico promedio	158
Día 3: Capital económico y capital cultural menores al promedio	168
Capítulo 7: La pobreza rural: <i>lugar</i> de un <i>habitus</i>	180
7.1 El efecto de lugar	181
7.1.1 El lugar de la deserción.....	181
7.1.2 Las condiciones para el desarraigo	184
7.1.3 Entre muros reales y muros simbólicos: pobreza de capital cultural.....	185
7.1.4 Discurso y capital cultural	188
7.1.5 El muro de la marginalidad.....	190
7.2 El <i>habitus</i> de la pobreza rural.....	193
7.3 El <i>habitus</i> originario.....	197
7.3.1 La falta de capital cultural como sentencia fatal.....	197

7.3.2 Adquisición de capital cultural encarnado	200
Capítulo 8: El choque entre el <i>campo</i> educativo y el <i>campo</i> de lo rural	209
8.1 El <i>campo</i> de lo rural.....	209
8.1.1 La génesis histórica de un <i>campo</i>	209
8.1.2 Como peces... ¿en cuáles aguas?	214
8.2 La deserción como regla de estabilidad.....	217
8.3 Hay prácticas locales que dominan la práctica pedagógica oficial.....	222
Capítulo 9. Conclusiones y aportes a la pregunta de investigación.....	224
9.1 Conclusiones de la investigación.....	224
a) Desertar es una decisión que se gesta desde una disposición	224
b) La deserción escolar debe estudiarse en su contexto específico	227
9.2 Aportes de esta investigación a la política pública	231
9.3 Límites de esta investigación y espacio para futuras investigaciones	234
Bibliografía	235

Índice de Gráficos y Figuras

Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes desertores por nivel educativo-----	página 18
Gráfico 2: Razones para desertar en El Salvador-----	página 21
Tabla 1: Resultados regresión logit, modelación de la probabilidad de desertar--	página 22
Tabla 2: Tasas neta de cobertura por nivel educativo años 2009-2013-----	página 24
Gráfico 3: Retornos de un año más de educación por grupos de edad -----	página 26
Tabla 3: La deserción en la literatura. Un panorama general desde las disciplinas que la abordan-----	..página 34
Tabla 4: Investigaciones clasificadas en función de la definición de deserción que postulan- -----	.. página 38
Figura 1: Organización de la investigación-----	-página 97
Figura 2: Estrategia mixta secuencial transformativa. Esquema de investigación-	página 98
Tabla 5: Tipologías de capital y preguntas operativas-----	página 101
Tabla 6: Muestras de estudio cualitativo-----	página 105
Recuadro 3: Entrevistas a profundidad a desertores y no desertores-----	página 106
Recuadro 4: Entrevistas a familiar de desertores y no desertores-----	página 107
Gráfico 4: Díadas de desertores y no desertores en el espacio social-----	página 118
Gráfico 5: sujetos de la comunidad según su posición de capital cultural encarnado y capital económico-----	página 123
Recuadro 5: Documentos revisados -----	página 125
Gráfico 6: Relación entre capital económico y capital cultural objetivado-----	página 127
Gráfico 7: Posiciones de los sujetos en función del capital social y el capital económico-----	página 129
Figura 3: Habitus y aspiraciones-----	página

Anexos en CD

Anexo 1: Encuesta

Anexo2: Carta de consentimiento informado

Anexo 3: Entrevista a profundidad desertores

Anexo 4: Entrevista a profundidad no desertores

Anexo 5: Entrevistas a familiares

Anexo 6: Entrevistas a profesores

Dedicatoria

A todo el que busca develar la verdad.

"La verdad de la realidad no es lo ya hecho; eso es sólo una parte de la realidad, si no nos volvemos a lo que está haciéndose y a lo que está por hacer, se nos escapa la verdad de la realidad."

Ellacuría, I. (1981) "El objeto de la filosofía", Estudios Centroamericanos (ECA), Nos. 396-397, p. 979

Agradecimientos

Los resultados de esta investigación dan evidencia de lo relevantes que ciertas personas pueden ser en la trayectoria académica de un niño. Por ello, es también evidencia en sí misma de lo indelebles que han sido las huellas de muchas personas en mi propia trayectoria y en mi vida.

Quiero por ello agradecer a un grupo de hombres y mujeres que han sido verdaderos mentores a lo largo de mi formación, pues contribuyeron a forjar en mí la confianza que me llevó a iniciar un doctorado a los 34 años.

De mis años de colegio: a Mde. Bouteille, que creyó que yo tenía el talento para estudiar en una *Grande Ecole* de Literatura en París (no lo hice, pero su seguridad en mí me acompaña siempre). A M. Drouhaud, que en los días de confusión de la adolescencia me miró a los ojos y me preguntó si quería una escoba o una pluma para mi futuro. A M. Santin, que cuando no di el máximo me cuestionó duramente mi falta de compromiso.

De mi carrera en Economía: a Claudia Samayoa, que me enseñó a valorar mi entereza y dedicación. De mi maestría en Economía: al Profesor Rosende, que me inspiró más allá de la economía y me llevó a querer enseñar. Al Profesor Zurita, que me tuvo paciencia infinita y a la Profesora Fernández, que vio en mí a alguien con talento.

Del Doctorado en Educación: al Profesor Cox, que me hizo sentir como “un pez en el agua”, acompañando mis reflexiones y abriendo mi mente.

A lo largo de mi vida: a mi papá Jaime que me explicó Álgebra, me ayudó a hacer ensayos de historia y siempre creyó en mis capacidades.

Además, quiero agradecer a aquellos que me han acompañado de manera incondicional en esta jornada y, en muchos de los casos, a lo largo de mi vida.

Gracias a mi esposo Manuel, que nunca dudó que llegaría al final de este camino y me acompañó en las emociones y las frustraciones de mi decisión de seguir.

Gracias a mis hijos, que me han inspirado a ser mejor cada día. A Matías, que está orgulloso de mí; a Manuela, que nació mientras estaba en las aulas del Doctorado, y a Javier, que llegó a iluminar el final del camino.

Gracias a mi papá y mi mamá, que nunca escatimaron en sacrificios para darme la mejor educación y que han sido incondicionales en mi vida.

Gracias a mamá Lolita por sus bendiciones y oraciones, y a mi Aguagua, siempre orgullosa de los logros académicos de sus nietos. A mi abuelo Jorge, la marca del cariño incondicional en mi corazón.

Gracias a mis hermanos: Loly, que ha sido mi ejemplo intelectual, y “las tres bestias” que adoro y admiro: Jorge, Aldo y Diego.

A mis hermanas de vida: Elena, Lucía, Cathy, Claudia, Irene, Ixchel, Caro y Loreto.

Gracias infinitas a mi tutor, Alejandro Carrasco, que creyó que mi tesis valía la pena de ser escrita. Y finalmente, un agradecimiento a CONICYT por el financiamiento recibido para realizar esta investigación.

Resumen

La investigación titulada “La distinción en la miseria de posición: estudio de casos de desertores y no desertores en una comunidad rural pobre de El Salvador” busca comprender la deserción escolar como una disposición y, luego, como una práctica, cuyas causas no pueden desvincularse de la complejidad del sujeto quien la vive.

La decisión de desertar o continuar tiene sus raíces, desde una perspectiva sociológica, tanto en el pasado como en el presente del individuo y en elementos objetivos y subjetivos de la estructura social que deben develarse y comprenderse.

Se postula teóricamente y luego se valida empíricamente operativizando un concepto básico para comprender las decisiones de un individuo desde una perspectiva holística: el *habitus* (Bourdieu, 1979/1988). Este consiste en construcción teórica propuesta por P. Bourdieu que permite entender al sujeto como una encarnación continua y recurrente de su historia, su contexto, sus vivencias y su agencia, esta tesis propone una metodología mixta para utilizar dicho concepto para comprender acciones como la deserción. Utilizando el marco propuesto se discute la definición tradicional de racionalidad que explica el actuar humano desde la perspectiva economicista y se concluye que esta racionalidad está condicionada y a veces, incluso limitada por factores sociales, económicos y culturales.

Abstract

This thesis, labeled “Distinction in the misery of position: a case study of school dropouts and non-dropouts in a rural poor community in El Salvador”, aims to understand school abandonment as a disposition and then, as practice, the causes of which cannot be disengaged from the complexity of the subject experiencing them.

The decision to leave (or to stay in) school is rooted, from the sociological perspective, in the past and present of the individual. It is also affected by subjective and objective elements of the social structure that need to be unveiled and understood.

The basic concept to understand individual decisions is *habitus* (Bourdieu, 1979), which is modelled theoretically and then operationalized in empirical fashion. *Habitus* is a theoretical construct posed by Bourdieu that allows an understanding of the subject as a continuous and recurrent embodying of his/her story, context, experiences and agency. This thesis adopts a mixed methods approach along the use of *habitus* as tools to understand the phenomenon of school dropout. Under the proposed theoretical framework, I discuss the traditional definition of rationality from the economic perspective, concluding that rationality is conditional, and at times, limited by social, economic and cultural elements.

Capítulo 1. Introducción

1.1 Antecedentes

La deserción escolar, que puede definirse como el abandono de la escuela antes de la finalización de la trayectoria educativa formal, está a la base de graves problemas sociales, políticos y económicos. Reconocer las implicancias de la deserción escolar ha llevado a incluir en la nueva Agenda de Desarrollo Sostenible (ODS) la meta de que todas las niñas y niños completen la educación primaria y secundaria gratuita de aquí al 2030 (Resolución A/RES/70/1 de las Naciones Unidas, del 25 de septiembre de 2015).

Esta meta se encuentra inmersa en el Objetivo de Desarrollo 4 que insta a las naciones del mundo a lograr una educación inclusiva y de calidad, reafirmando la convicción de que la educación es uno de los medios más poderosos para garantizar el desarrollo sostenible. La Agenda de Desarrollo Sostenible ratificada en septiembre del 2015 por los países miembros de las Naciones Unidas se considera sucesora de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) ratificados para el periodo 2002-2015 y cuyos resultados fueron limitados e incluso decepcionantes, en particular en el tema educativo.

En cuanto a educación, los ODM centraban su atención en lograr la matrícula primaria universal al 2015 y, efectivamente, se alcanzó un 90% de matrícula en promedio a nivel mundial a esa fecha. Sin embargo, este logro se dio al mismo tiempo que se mantenían los niveles de salida precoz de la escuela de miles de niños y niñas por razones extremadamente diversas: los costos de la educación, la distancia a la escuela, los embarazos precoces o elementos más difíciles de cuantificar, como el sin sentido de la formación recibida o la violencia simbólica a la que los estudiantes se ven expuestos. Esta realidad envía el mensaje a los hacedores de política de que la permanencia en la escuela no se logra de manera automática con el aumento de la matrícula y de que sin lograr la primera no será posible cultivar los réditos de la educación a mediano y largo plazo.

Los países donde grupos importantes de la población no alcanzan los niveles mínimos de educación suelen presentar también altas tasas de desigualdad, lo que repercute en elementos como la inestabilidad social y política, e incluso se asocia al aumento de la delincuencia (Espíndola y León, 2002a; PNUD; 2009a; PNUD, 2010; UNESCO, 2009). En análisis recientes, el PNUD (2010) asoció el fenómeno particular de las pandillas, que compromete la seguridad nacional de países centroamericanos como El Salvador, Guatemala y Honduras, con la falta de oportunidades de educación de los jóvenes.

En El Salvador el grupo poblacional entre 15 y 29 años tiene un bajo nivel educativo, que alcanza en promedio 8 a 10 años y suele insertarse laboralmente de manera precoz y precaria (DIGESTYC; 2014). En este grupo, un 26% no estudia ni trabaja (DIGESTYC; 2014), fenómeno que se asocia al bajo nivel educativo y a patrones culturales que pueden comprometer la trayectoria de desarrollo personal, como el embarazo adolescente o el inicio precoz de la familia. Adicionalmente, para el caso salvadoreño, uno de los principales costos del abandono escolar es la baja productividad de la mano de obra debido a su baja calificación, lo que repercute en un menor crecimiento económico. Este último ha sido de solo 1.5% real per cápita en las últimas dos décadas (PNUD, 2013).

Por otro lado, también se ha dado cuenta de los costos privados asociados a la deserción y estos han sido medidos en la literatura especializada (Espíndola y León, 2002) como ingresos futuros perdidos por no completar los diferentes ciclos educativos. Estos autores calculan que el salario promedio en El Salvador para los varones se incrementaría en 36%, y para las mujeres en 44% con cuatro años más de estudios.

Dadas las consecuencias que tiene en la vida de las personas y en el desarrollo de las naciones, la deserción escolar es un objeto de estudio cuya comprensión permitiría no solo afectar la calidad de los sistemas educativos, sino transformar la vida de miles que lograrían, por medio de la culminación del trayecto escolar, abrirse nuevas oportunidades. Sin embargo, una breve revisión del efecto de las políticas públicas implementadas para enfrentar el problema permite concluir que existe una limitada o parcial comprensión del proceso que lleva a la deserción, lo que no impide que se diseñen políticas públicas con el fin de luchar contra ella.

Una de las políticas más utilizadas en América Latina con el objetivo de reducir la deserción escolar es la transferencia monetaria condicionada (TMC), cuya premisa fundamental es que la causa principal de la deserción escolar es la pobreza y que la mejor política para enfrentarla es la que logra reducir los efectos de esta condición caracterizada por la falta de ingresos en las decisiones de las personas.

Los programas de transferencias monetarias condicionadas (TMC) constituyen la política pública seleccionada en Latinoamérica en los últimos 15 años para incentivar a los hogares a invertir en capital humano. La lógica tras el diseño de esta política es que los individuos son racionales y evalúan sus opciones en términos de beneficios y costos. Si deciden desertar de la educación es porque sus costos son muy altos en relación a sus beneficios. De ahí que las TMC buscan aumentar la matrícula y la asistencia escolar reduciendo el costo de las mismas a través de transferencias de dinero que se entregan a cambio de ir a la escuela. Las evaluaciones de impacto sobre la educación de las diversas experiencias arrojan que las TMC impactan positivamente, aunque de forma marginal, la permanencia en la escuela (Fiszbein y Schabi, 2009).

Entre los programas pioneros se encuentra Oportunidades, de México (1997). Este obtuvo efectos positivos en la permanencia de los niños en la transición de primaria a secundaria, con un aumento del 8.7% en la escolaridad. En Chile, el programa Chile Solidario revela un aumento del 7% en la probabilidad de que un niño de 6 a 14 años permanezca en la escuela. En Jamaica, el Programa de Avance en Educación y Salud apenas aumenta la escolaridad en 18 días por año. Así, los resultados son positivos pero variables.

Una de las conclusiones sistemáticas de las evaluaciones de impacto es que la magnitud del efecto en matrícula y permanencia escolar es dependiente del contexto en que se realiza la intervención. Se encuentra una correlación directa entre el nivel de escolaridad del grupo intervenido y el efecto marginal del programa sobre la escolaridad. Específicamente, cuanto más bajo el nivel de escolaridad inicial, más espacio para la mejora. La misma tendencia se

observa en relación al nivel de pobreza inicial de los grupos intervenidos (Fiszbein y Schabi, 2009).

En el caso de Red Solidaria en El Salvador, el efecto marginal en matrícula es del 3.7% (IFPRI y FUSADES, 2010), positivo pero reducido. Sin embargo, la evaluación cualitativa muestra que las personas que llevan a sus hijos a la escuela lo harían con o sin transferencia, pues valoran la educación. En contrapartida, aquellos que no valoran la educación dejan en el mediano plazo de asistir a la escuela aun si pierden con ello la transferencia (IFPRI y FUSADES, 2010). Estos resultados desafían la lógica de la racionalidad económica de los agentes, y cuestionan los programas de incentivos monetarios para generar un comportamiento deseado, como las TMC. Sin embargo, más que una paradoja, ponen en evidencia que la decisión de asistir a la escuela o desertar es de gran complejidad. En El Salvador, en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM), una de las principales razones que los individuos reportan para explicar por qué desertan es el costo de estudiar y la necesidad de trabajar, pero hay más detrás de esa decisión, pues la evidencia empírica muestra que darle dinero a las familias para paliar esos costos no es suficiente para que los niños en edad escolar no deserten (DIGESTYC; 2013).

1.2 El problema de esta investigación

Esta investigación se motiva en la convicción de que los objetivos de la política educativa de El Salvador, su voluntad por la universalidad de la educación de calidad y el desarrollo a través de esta, no pueden alcanzarse con éxito sin erradicar la deserción. Por ello, se propone profundizar en la comprensión de este fenómeno, abordándolo desde un enfoque sociológico con la convicción de que este complementa la noción de racionalidad propuesta por la economía y que domina el diseño de las políticas públicas actuales.

En esta tesis se plantea que la deserción escolar debe ser entendida como un fenómeno social, pero que, a la vez, se concreta en una decisión individual. El que deserta es el que toma la decisión; el que sale físicamente un día de la escuela para no volver. Sin embargo, la decisión

de desertar o continuar tiene desde una perspectiva sociológica, como se plantea en esta investigación, sus raíces tanto en el pasado como en el presente del individuo y en elementos objetivos como subjetivos de la estructura social que deben develarse y comprenderse.

Las prácticas de un sujeto con respecto a la escuela son una realidad construida en su historia, sus vivencias dentro y fuera de la escuela, y están influidas por su individualidad, su familia y su posición socioeconómica. Todos estos elementos construyen dentro del sujeto una disposición a desertar o a no hacerlo. En este proceso juega un rol clave el lenguaje o, más aún, los discursos a los que el individuo se ve expuesto a lo largo de su trayectoria, inclusive fuera del entorno escolar.

Esta investigación selecciona un marco conceptual que permite abordar el problema de la deserción escolar sin separar el objeto de estudio del sujeto estudiado, es decir, permite estudiar la deserción a través del desertor. Se postula teóricamente y luego se valida empíricamente que un concepto básico para comprender las decisiones de un individuo desde una perspectiva holística es el de *habitus* (Bourdieu, 1979/1988), construcción teórica propuesta por P. Bourdieu que permite entender al sujeto como una encarnación continua y recurrente de su historia, su contexto, sus vivencias y su agencia. Es decir, que el marco propuesto sin renunciar al postulado de que la persona es un sujeto racional, postula que esta racionalidad está condicionada y a veces, incluso limitada por factores sociales, económicos y culturales.

Adicionalmente, interesa el mecanismo por medio del cual el *habitus* se moldea e incorpora esta realidad dentro de sí. Se sugiere en la investigación y en algunos casos se logra dar evidencia empírica, de que estos mensajes se transmiten a través del *discurso* (Bernstein, 1990), entendido –tal como lo plantea B. Bernstein – como el lenguaje más allá del habla, que por medio de reglas específicas delimita las relaciones entre contextos y dentro de los contextos, construyendo disposiciones. Es a través del uso de estos conceptos, mayoritariamente los propuestos por P. Bourdieu, que se aborda en esta investigación la deserción como una acción que forma parte del *sentido práctico* de ciertos sujetos en la sociedad.

La utilización de la teoría de Pierre Bourdieu, complementada para algunos temas específicos por la propuesta de Basil Bernstein, para explicar la deserción escolar en el contexto de la

pobreza rural salvadoreña permitió entender por un lado las complejas causas de la deserción y por otro, la fuerza del contexto, en este caso el de la pobreza rural como espacio de producción de una (in)disposición al estudio y, por ende, puede que de una condena, no solo a la deserción sino, más ampliamente, a la marginación social.

La selección del marco teórico condicionó también el abordaje empírico, que en esta investigación es de carácter mixto. La teoría postulada se convierte primero en categorías analíticas y luego, empíricamente, en una manera particular de preguntarse sobre la realidad: preguntar por el todo y no por las partes.

Así, el problema de esta investigación es comprender la deserción escolar como una disposición y, luego, como una práctica de un sujeto, cuyas causas no pueden desvincularse de la complejidad del sujeto mismo; una realidad que se forja entre la dependencia a una estructura y la libertad del individuo, y que emerge, en contextos específicos, como una interrelación de condiciones tanto objetivas como subjetivas.

Las preguntas que se responden a lo largo de esta tesis permiten primero, dilucidar qué elementos subjetivos y objetivos de la realidad de los sujetos contribuyen a la estructuración del *habitus* y a su eventual rompimiento; segundo, establecer cómo la relación entre el discurso local y el discurso pedagógico al que se expone un niño en pobreza rural construyen y estructuran su *habitus*, al mismo tiempo que se construyen y estructuran desde este; tercero, en qué medida se puede plantear que la deserción escolar es una práctica que se gesta como disposición en el entorno del niño (su hogar, su comunidad) aun antes de su entrada en el sistema escolar y, finalmente, qué disposición hacia la educación emerge de la interacción entre el *habitus* producido en la condición de pobreza rural y el *discurso* pedagógico de la escuela.

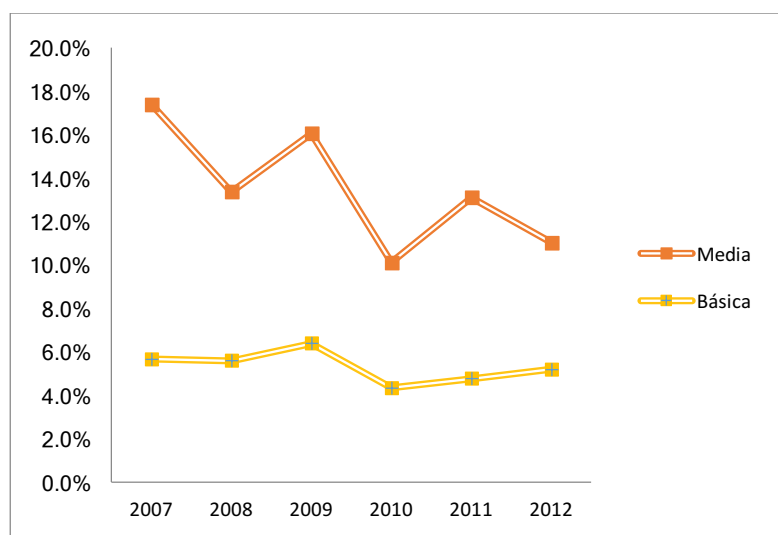
A continuación, se presentan datos que permiten cuantificar el problema de la deserción escolar en El Salvador y comprender la importancia de centrar la atención en contextos de pobreza rural.

1.3 Datos sobre la deserción en El Salvador

En El Salvador, desde la Firma de los Acuerdos de Paz que pusieron fin a un conflicto civil en el país (1981-1993) se ha logrado aumentar considerablemente la matrícula primaria por medio del aumento en la cobertura y la accesibilidad a las escuelas. La tasa de matrícula primaria pasó de 75.5% en 1991, a un 91.2% en el 2013. Sin embargo, la permanencia en la primaria, aun cuando ha aumentado considerablemente de 52.6% en 1991, a 78.6% en 2013, sigue reflejando de manera implícita una tasa de abandono preocupante (DIGESTYC, 2013)

Efectivamente, según datos de la Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples de El Salvador (DIGESTYC, 2013), y si se define deserción como la diferencia entre los alumnos que se matriculan a inicios de un año y los que siguen matriculados al final. A partir de esta forma de cálculo, las estadísticas oficiales clasifican al país como uno con bajos niveles deserción escolar (ver Gráfico 1). Esto se debe, en gran medida, a que la metodología de cálculo no toma en cuenta que hay niños que no se matriculan el año que corresponde, es decir, que dejan la escuela en la transición de un año a otro. Más adelante se ahondará en las cifras de deserción a partir de diferentes metodologías y definiciones.

Gráfico 1: Porcentaje de estudiantes desertores por nivel educativo.



Fuente: Elaboración propia con base en EHPM, varios años. Deserción definida como la diferencia entre la matrícula inicial y la matrícula final para cada año.

Utilizando esta definición limitada, la supervivencia de la escolaridad total ascendió al 68% en el 2013; es decir, que la deserción del primer grado hasta el último año de bachillerato alcanza un 32% en el país. Este abordaje solo considera como desertores a los alumnos que dejan el sistema educativo durante el año escolar, pero no a aquellos que dejaron el sistema en la transición de un año a otro.

Así, uno de los problemas principales del sistema educativo salvadoreño es su incapacidad para retener a los alumnos en la escuela. De hecho, las estadísticas nacionales dan cuenta de que solo 3 de 10 niños que entran al sistema educativo salvadoreño llegarán al bachillerato (MINED, 2013). La tendencia a abandonar los estudios se acelera a los 13 años, antes de que los alumnos finalicen la educación básica (de primero a noveno grado). De hecho, casi el 16% de jóvenes entre 15 y 29 años no ha terminado la primaria (primeros seis años de formación escolar), y se encuentra en situación de privación educativa severa según la *Encuesta de hogares y propósitos múltiples –EHPM–* (DIGESTYC, 2013). Entre los quintiles más pobres, solo el 15% de los jóvenes de 18 años, el 48% de los jóvenes de 16 años y el 58% de niños y niñas de 4 a 6 años asisten a clases (DIGESTYC, 2013).

1.3.1 Características de la deserción temprana en El Salvador

La deserción, en cualquier momento del ciclo educativo, es reflejo del fracaso del sistema educativo. Sin embargo, la deserción temprana, es decir, la que sucede antes de que el alumno termine el ciclo de la primaria, es particularmente grave, pues priva al educando de alcanzar un nivel educativo mínimo que le permita asegurar la alfabetización y el acceso a los mercados laborales formales que exigen al menos haber terminado el bachillerato.

Según datos de elaboración propia en base a la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples al 2013, la deserción temprana no se distribuye de forma homogénea en términos geográficos. De 14 departamentos en que se divide políticamente el país, se constata que el departamento de San Salvador, sede de la capital y por lo tanto del desarrollo económico, es el que tiene menor tasa de deserción en educación primaria, con un 3.2%. Tal como se espera, dada la relación entre deserción y pobreza (Cardoso y Verner, 2007), tres de los departamentos más

pobres del país –Cabañas, Morazán y Sonsonate– están entre los que tienen más altas tasas de deserción temprana: 15%, 12.1% y 12.9%, respectivamente (DIGESTYC, 2013). Por otro lado, se observan altas tasas de deserción en departamentos como La Unión y Santa Ana, que no están entre los más pobres, pero que en promedio son de los departamentos que más remesas reciben y que, por ende, más éxodo por migración sufren, lo que podría relacionarse con la deserción (Mansuri, 2006).

En el mismo año, la deserción temprana rural ascendió al 13.9%, muy superior a la urbana de 5.3%, y esta tendencia se mantiene desde años atrás. La deserción en las zonas rurales es explicada en la literatura por la mayor pobreza de estas regiones, su aislamiento geográfico, la falta de calidad de la educación que se recibe, y la falta de oportunidades que brinda la educación en esos entornos (Admassie, 2003; Baker y Brown, 2008; Barker y Hall, 1994).

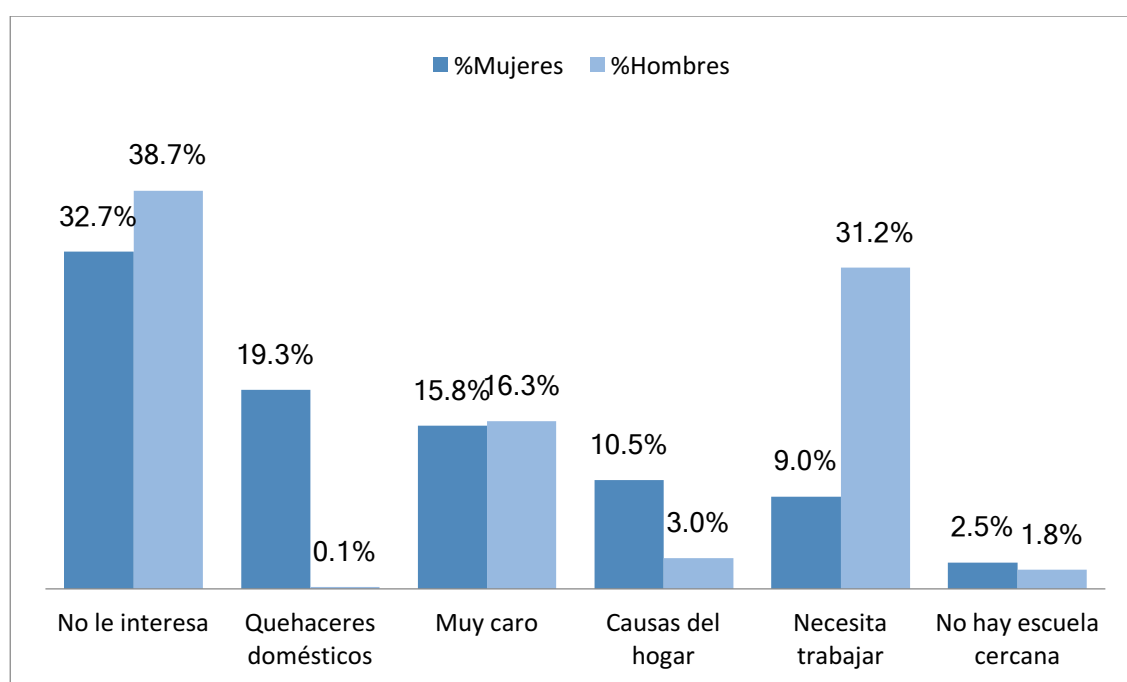
Según la EHPM 2013, no existe un sesgo de género en las cifras de deserción temprana, esta asciende a 9% para los niños y 8.6% para las niñas. Sin embargo, las razones para desertar de niños y niñas son diferentes, y en estas sí pueden identificarse un sesgo de género que vincula a los niños con labores productivas y las niñas con el trabajo de cuidado. El trabajo remunerado es la razón para desertar del 31.2% de los varones y solo del 9% de las niñas. Sin embargo, 19% de las niñas deserta tempranamente para trabajar en labores domésticas, en relación a solo un 0.1% de los niños. Otras de las principales razones para abandonar los estudios se relaciona directamente con la falta de oportunidades de aprendizaje que provee la escuela, es decir, bajo rendimiento académico, poca disposición a estudiar y falta de interés de los alumnos para mantenerse en el sistema educativo. Esta falta de interés alcanza 38.7% y 32.7% para niños y niñas, respectivamente.

Los costos pecuniarios de estudiar aparecen como relevantes en la decisión de desertar para el 16.3% de los varones y el 15.82% de las niñas, lo que refuerza la idea de que la pobreza y la deserción están fuertemente ligadas. Finalmente, la distancia al centro escolar o su accesibilidad es más importante para las niñas, lo que explica el 2.5% de la deserción femenina frente al 1.8% de la masculina. Esto, probablemente, se debe a la idea de que la

mujer es más vulnerable a la violencia, así como a las concepciones machistas de que la mujer está en mayor riesgo que el hombre en cualquier circunstancia.

Estos datos dan cuenta de lo compleja que es la deserción como fenómeno social, claramente relacionada con varias condiciones, simultáneamente y de forma más compleja, que la simple causalidad. A continuación, se aborda la deserción a través de un análisis estadístico de probabilidades más completo.

Gráfico 2: Razones para desertar en El Salvador.

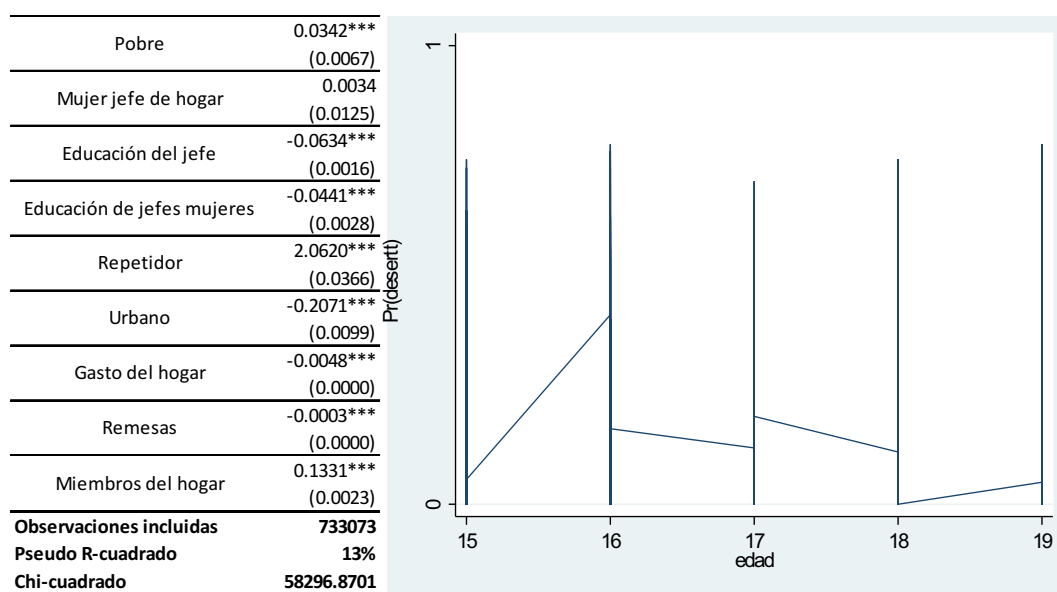


Fuente: elaboración propia con base en EHPM 2013.

1.3.2 La probabilidad de desertar en El Salvador

El Centro de Estadísticas de la UNESCO propone una regresión del tipo *probit* para calcular la influencia de variables sociodemográficas en la probabilidad de desertar. Se replica esta regresión (ver Recuadro 1 y Tabla 1) para datos de El Salvador de la EHPM 2013, y para la cohorte de 15 a 19 años (Espíndola y León, 2002); los resultados son coherentes con lo esperado según la literatura.

Tabla 1. Resultados regresión *logit*; modelación de la probabilidad de desertar en El Salvador



Fuente: elaboración propia con resultados de la EHPM 2013.

El ejercicio realizado consiste en modelar la probabilidad de desertar a través de una regresión *probit/logit* con base en datos de la EHPM 2013, siguiendo modelación sugerida por UNESCO (UNESCO y UNICEF, 2005).

La variable explicada es una variable dicotómica cuyo valor es 0 si el alumno es desertor, y 1 si no lo es. Se toma como universo la cohorte de 15 a 19 años. Las variables explicativas son: la edad del niño, el gasto que el hogar dedica a educación, el área de residencia, un indicador de si la familia recibe remesas, un indicador de si la familia está clasificada como pobre según la línea nacional, el número de miembros en el hogar, un indicador de estado civil, que identifica a los individuos solteros; si el niño o niña ha repetido algún grado en la escuela y un indicador de si la madre es jefa del hogar, y el número de años de educación de la madre.

Fuente: elaboración propia con base en la EHPM 2013.

La interpretación de los resultados del modelo econométrico nos dice que la probabilidad de desertar antes de terminar la primaria para esta cohorte en El Salvador aumenta en la medida en que el hogar es más pobre, lo que confirma la relación teórica entre deserción y pobreza.

Por otra parte, no existe una influencia inmediata si la madre es jefa de hogar, pero la probabilidad de desertar disminuye si el jefe del hogar tiene más educación, y esta disminución es aún más grande cuando el jefe de hogar es la madre.

Todas estas variables, de alguna manera, recogen las condiciones del entorno del niño que deserta. La deserción también se relaciona positivamente con el hecho de que el alumno sea repetidor, lo que evidencia la influencia del desempeño escolar previo en la decisión de desertar. También se encuentra que a más miembros en el hogar, mayor es la probabilidad de desertar. Esto evidencia el efecto del hacinamiento y de costos marginales crecientes: mientras más personas hay en el hogar, más cara se vuelve una trayectoria académica completa para todos sus miembros.

Por otro lado, la probabilidad de desertar disminuye para los niños en la zona urbana, y en la medida en que aumenta el gasto del hogar. A la vez, ser soltero reduce la probabilidad de desertar. La recepción de remesas por parte del hogar también disminuye la probabilidad de desertar, lo que implica que el efecto de un mayor ingreso afecta también la decisión de migrar dentro de los hogares. Todas las variables evaluadas resultan estadísticamente significativas.

Aun si esta regresión es criticable en términos econométricos (por la posible existencia de endogeneidad, por ejemplo) y por la idoneidad de la construcción de las variables, existe un consenso desde la política pública en relación a su utilidad para *describir* la situación estudiada (UNESCO y UNICEF, 2005).

De hecho, es posible obtener las variables que se correlacionan con la deserción escolar y dar explicaciones de por qué cada una de estas, aisladamente, influye la probabilidad de deserción. Sin embargo, quedan muchas preguntas sobre cómo se interrelacionan estas variables o cómo el contexto que describen afecta al niño en el aula. Este tipo de ejercicio econométrico nada aporta para explicar por qué hay niños en las mismas condiciones descritas y que no desertan.

Finalmente, es importante dimensionar las causas asociadas al problema de la deserción desde las características del sistema educativo, esto se esboza a continuación.

1.3.3 Las causas visibles de la deserción escolar desde las condiciones del sistema educativo

En El Salvador, las tasas netas de cobertura por nivel educativo son disímiles y una posible razón para desertar de la escuela es que no exista oferta escolar disponible a una distancia accesible. Las menores tasas de cobertura se observan en los niveles de educación inicial (1.1%), educación media (38,2%) y educación parvularia (55,6%) (Tabla 2). Esto no es un problema menor cuando se sabe que las bases para el desarrollo de capacidades a lo largo de la vida se dan en la primera infancia. Aun si se obtuviera el financiamiento para cerrar esta brecha de cobertura, el país carece de docentes formados en esta especialidad para cubrir las necesidades.

Tabla 2. Tasas netas de cobertura por nivel educativo años 2009–2013

Niveles educativos	2009	2010	2011	2012	2013
Educación inicial	0.4	0.4	0.6	0.7	1.1
Educación parvularia	50.3	54.7	54.2	54.2	55.6
Educación básica (1° a 9° grado)	92.9	94.0	93.7	93.7	93.3
Educación media	32.6	33.3	35.4	37.0	38.2

Fuente: MINED, Gerencia de Monitoreo, Evaluación y Estadística, Censo Escolar de cada año. DIGESTYC, Proyecciones de población en base al censo de población 2007.

Las deficiencias en la cobertura se encuentran relacionadas con diferentes fenómenos. Sin embargo, se resaltan de manera particular los escasos recursos para el mantenimiento de la infraestructura existente y para inversión en centros educativos nuevos y, por otro lado, la subutilización de infraestructura existente, especialmente en la zona rural.

Estos problemas de infraestructura han sido causados por la falta de mantenimiento (aulas en mal estado, aulas provisionales, etc.) y la falta de infraestructura adicional para atender nuevos estudiantes en el sistema (Baza, 2009). Parte del problema se explica porque solo el 65% de los centros educativos públicos son propiedad del Ministerio de Educación (MINED), mientras que el resto se encuentra en comodato, alquiler o en calidad de préstamo, con lo cual se limitan las acciones de mantenimiento y/o ampliación de infraestructura. Adicionalmente, existe a la vez un déficit en infraestructura complementaria, tal como aulas informáticas, bibliotecas, canchas y espacios recreativos. En el caso de los servicios básicos, el acceso al agua en las escuelas se encontraba en un 77.6% a nivel nacional: 73.5% en los centros del sector público versus un 98.2% de cobertura en centros privados (MINED, 2013).

La falta de interés en la educación puede explicarse también por los persistentes problemas de calidad, asociados a diferentes factores. Uno de los más destacados es la dificultad de asignar docentes especializados para las áreas donde se necesita atención. Esto se debe a que la forma de asignar una plaza docente se hace en función de la antigüedad del docente, y no en función de la especialidad requerida por el centro educativo. El resultado es una gran cantidad de docentes en servicio trabajando en áreas que no son de su especialidad. Alrededor del 50% de los docentes en servicio dicen desempeñarse en un área distinta a la de su formación (MINED, 2013).

Adicionalmente, existe un currículo descontextualizado para la formación inicial de los docentes, y aunque la formación docente asume explícitamente un enfoque constructivista, en las aulas prevalece un modelo excesivamente teórico y frontal. Esta realidad plantea el desafío de articular la formación docente inicial y continua con las metas de política de calidad y equidad de la educación, para asegurar el efectivo ejercicio del derecho a la educación de calidad para la población. La formación de los docentes en el sistema educativo salvadoreño no es la idónea, y no es suficiente para garantizar la calidad de la educación a los alumnos.

Desde la perspectiva de la formación inicial, existen criterios para el ingreso al estudio de la carrera que no son rigurosos y que, además, no evalúan aspectos clave para el posterior desempeño en el aula, tal como los vocacionales. Entre los aspirantes a docentes prevalece la idea de que estudiar un profesorado es una opción rentable, pues se trata de una carrera corta: la vocación no es un criterio.

Por otro lado, la oferta de formación docente está desvinculada de las necesidades del mercado laboral público y privado. Hay alrededor de 44 mil docentes en servicio y una cantidad equivalente se encuentra desempleada. Además, hay sobreoferta de profesores de básica y parvularia, y hacen falta docentes con especialidades. En particular, los docentes en las áreas científicas, artísticas y los maestros bilingües no se están formando como se necesita en el sistema educativo.

Sobre este último punto, las estadísticas recientes dan cuenta de que la especialidad del 35.8% de los docentes salvadoreños es en las materias básicas (Matemática, Lenguaje y Literatura, Ciencias de Salud y Medio Ambiente, y Estudios Sociales). Una baja proporción del cuerpo docente está especializado en áreas específicas: Informática (2.1%), Inglés (5.6%), Educación Física (2.2%), Educación Artística (0.9%), especialidades técnicas (1.9%), y apenas un 1.5% de los docentes poseen especialidad en Educación Especial (MINED, 2014).

Es importante destacar que el 73% de la planta docente tiene el nivel de profesorado que equivale a una formación técnica de 3 años, y la docencia es una profesión compleja, que necesita más años de formación. Por otro lado, siguen activos 11.3% de docentes que tiene la formación de bachiller pedagógico, y que no alcanza ni siquiera la certificación de nivel técnico (MINED; 2013).

Por otro lado, los docentes salvadoreños consideran que las condiciones en las que laboran no son las idóneas y esto no les incentiva y/o posibilita a dar lo mejor de sí. Según la evidencia presentada en la Política Nacional de Formación Docente (2014-2019), estos consideran que la autoridades tanto nacionales como locales no valoran su rol, no se les reconocen las dificultades que deben enfrentar, y que no se les retribuyen los esfuerzos que hacen en sus

responsabilidades cotidianas. Adicionalmente, muestran frustración ante su propia incapacidad de cumplir con las exigencias de la sociedad hacia la profesión (PNUD, 2013). Los constantes cambios curriculares y reformas educativas y la limitada capacitación para hacerles frente dejan a los docentes sin herramientas en su labor cotidiana. A esto se suma la dificultad que supone trabajar con recursos muy limitados, enseñar a alumnos que provienen de contextos de exclusión y los nuevos desafíos que impone la rampante violencia que asola al país.

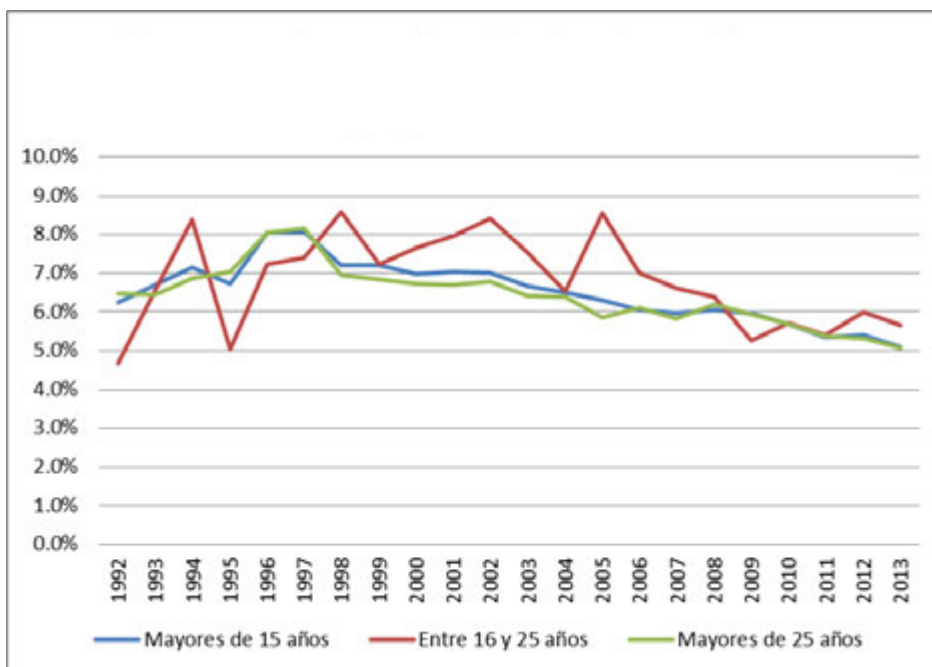
Una de las reivindicaciones más sentidas de parte de los docentes es la que se refiere a la estructura salarial. Aunque el salario de entrada por hora equivale al de otras profesiones, la manera de progresar es la antigüedad, y la diferencia entre el salario de entrada (US\$ 623) y el máximo posible (US\$ 1,020), después de 35 años de servicio, es baja (Cuéllar-Marchelli, 2015). Por otro lado, la jornada laboral docente es menor a la de otras profesiones. Esto, sumado a las bajas remuneraciones, termina siendo un incentivo para que los profesores busquen otros empleos. Según López *et al.* (2011), el 95% de los docentes trabaja más de 25 horas a la semana, es decir, tiene dos trabajos, lo que les deja sin tiempo para preparar clase, trabajar con alumnos con necesidades especiales o, simplemente, para reflexionar sobre su práctica.

Un tema emergente que está afectando el acceso a la educación a un grupo importante de estudiantes es la inseguridad ciudadana causada por la violencia entre pandillas, razón que imposibilita que estudiantes que requieren movilizarse hacia un centro educativo puedan hacerlo, o que no pueden continuar sus estudios porque son amenazados, obligados a pagar extorsiones o agredidos física o sexualmente. Los maestros no están libres de padecer violencia e incluso, las amenazas que padecen los llevan a reducir su rol en el aula. En 2013 se reportaron 83 agresiones a miembros de la comunidad educativa, y se sabe de múltiples solicitudes de cambio de escuela de parte de alumnos y profesores (FUSADES, 2015).

Finalmente, existe un reto importante para el país en cuanto a vincular los mercados laborales con el sistema educativo. Si se evalúa al sistema educativo por el valor que en el mercado

laboral se da a la educación, claramente está perdiendo valor, como lo muestra el Gráfico 3 que modela los retornos de la educación para diferentes grupos de edad a lo largo de los años.

Gráfico 3. Retornos de un año más de educación por grupos de edad.



Fuente: Elaboración propia con datos de la EHPM (MINEC y DIGESTYC, varios años). Modelo de Mincer (1974).

Según Bassi *et al.* (2012), el sistema educativo salvadoreño no ha dialogado con el sector productivo, lo que ha favorecido un descalce enorme entre las necesidades de los mercados y las habilidades que se adquieren en la formación. Efectivamente, las habilidades actitudinales y básicas que se espera que la persona adquiera en la escuela no se están adquiriendo, y esto contribuye al desempleo, la precarización laboral y otras distorsiones en este mercado.

Adicionalmente, es preocupante que menos del 2% del presupuesto total de las universidades se asigne a nuevas investigaciones, lo que va en detrimento de acumular el acervo de conocimientos e innovación necesarios para que la educación apoye la productividad y los mercados laborales.

La política pública suele encontrar en las falencias del sistema educativo, en especial en la baja capacidad de cobertura, el déficit en infraestructura, la limitada calidad docente y la desvinculación con los mercados laborales, las razones de la deserción escolar. Sin embargo, como se ha discutido anteriormente, existen otras variables como la pobreza, la zona geográfica de procedencia del niño, la educación de sus padres y su género que pueden influir fuertemente en la decisión de desertar.

Esta tesis pretende comprender la complejidad tras la deserción escolar en contextos de pobreza rural con miras a proponer elementos que permitan enriquecer el diseño de políticas públicas que tengan efectos significativos en la retención.

Esta investigación se presenta ordenada en nueve capítulos que, en su conjunto, responden a lo planteado. El primer capítulo que recién presentamos es introductorio, muestra el problema de la deserción escolar y los desafíos que este impone a las políticas públicas, además cuestiona los actuales abordajes a la problemática. En esta introducción se sitúa la discusión en la realidad salvadoreña, presentándose datos relevantes del sistema educativo de dicho país que fue elegido para realizar la investigación de campo. En un segundo capítulo que viene a continuación, se presenta la revisión bibliográfica sobre la temática de la deserción escolar en la literatura especializada desde tres áreas: la educación, la economía y la sociología. Se desprende de esta revisión que el abordaje idóneo para satisfacer los objetivos de la investigación proviene de la sociología, en particular de la propuesta de Pierre Bourdieu complementada por Basil Bernstein. El tercer capítulo hace una presentación exhaustiva de los conceptos de Pierre Bourdieu y de Basil Bernstein que se utilizarán como marco conceptual y, en particular, una propuesta de la aplicación complementaria de estos conceptos para la comprensión del objeto de estudio. En particular, se muestra como los conceptos de P. Bourdieu se complementan y fortalecen con algunos de los aportes de Basil Bernstein. En un cuarto capítulo se presenta el abordaje metodológico que supuso una investigación mixta para asegurar concordancia con el objetivo de la investigación y el marco teórico. El capítulo quinto presenta los hallazgos de la fase cuantitativa, siendo uno de los más importantes la heterogeneidad de la pobreza desde una perspectiva de dotaciones de capitales. Asimismo es posible comprobar que las dotaciones de capitales, en particular el

capital cultural, tienen una influencia particular en la decisión de desertar. Los resultados de la fase cuantitativa dejan clara la necesidad de profundizar en varios hallazgos, por lo que empíricamente se justifica la fase cualitativa. El séptimo y el octavo capítulos dan cuenta de los hallazgos de la fase cualitativa. En esta fase emergen los matices del capital cultural y su influencia en la decisión de desertar, es posible identificar cómo se construye este capital a pesar de encontrarse en entornos empobrecidos y la fuerza del “efecto del lugar” entre otros. Adicionalmente, se enfatiza en cómo los discursos favorecen la construcción de *habitus* diferentes, unos más proclives a la deserción que otros. Finalmente en el noveno capítulo, se proponen conclusiones y reflexiones a partir de los hallazgos, con miras a fortalecer el diseño de las políticas y a proponer aristas de investigación novedosas sobre el tema de la deserción escolar.

Capítulo 2. La deserción escolar en la literatura académica

La revisión bibliográfica sobre el tema de la deserción escolar arroja como primer hallazgo que este fenómeno es menos estudiado por la ciencia de la educación que otros problemas educativos. Por otro lado, áreas como la economía han sido muy activas en el estudio de la deserción escolar desde la perspectiva de la racionalidad de tomar dicha decisión y de los costos que supone para la persona y las sociedades. Adicionalmente, se muestra el aporte y propuesta de la sociología, en particular los conceptos de Pierre Bourdieu complementados con los de Basil Bernstein, para la comprensión del tema. Además, se indaga sobre el contexto de pobreza y la influencia o relación que este puede tener en explicar la deserción escolar. Es importante recordar que el trabajo de campo de esta tesis se realiza en una comunidad rural pobre y que la comprensión de las particularidades de este contexto son centrales para explicar la decisión de desertar de algunos niños y mostrar los mecanismos por medio de los cuáles este puede afectar las decisiones de los sujetos.

2.1 Tres disciplinas desde las que se estudia la deserción escolar: la ciencia de la educación, la economía y la sociología

A partir de la revisión bibliográfica, se concluye que el tema de deserción escolar se aborda desde tres grandes disciplinas: la educación, la economía y la sociología.

La ciencia de la educación es la primera en preocuparse por la deserción escolar, pues se trata de un fenómeno que se materializa en la escuela cuando un alumno abandona el sistema. Hay evidencia del siglo XIX de directores de escuelas en Chile, que desde su experiencia señalaban que las causas de la deserción estaban dentro de las aulas, e identificaban entre las principales razones para dejar la escuela la baja calidad de los sistemas educativos, los

insuficientes recursos invertidos o el uso de pedagogías equivocadas (Loyola y Jiménez, 2010). La investigación en el área sigue esta línea a partir de modelos teóricos como los propuestos por V. Tinto (1975) y R. Boshier (1973). La idea central en ambos trabajos es identificar los factores propios de la escuela que favorecen la deserción.

En la actualidad, desde la ciencia de la educación se continúa investigando la deserción a partir de variables “intraescuela”. La calidad de la institución escolar, las expectativas de los maestros y la estigmatización y exclusión de la institución escolar al alumno se consideran posibles causas de la deserción (Alcázar *et al.*, 2006; Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Finn, 1989; Flisher *et al.*, 2010; Jadue, 1999.; Jiménez, 1998; Lloyd *et al.*, 2005; Marks, 2007; Porteus *et al.*, 2001; Rivas, 2005; Smyth, 1999; Valdez *et al.*, 2008).

En las ciencias económicas, el primero en incursionar el tema de la deserción educativa es Gary Becker (1964), quien en los años sesenta propuso que la educación es una decisión de inversión, y que los agentes racionales hacen una valoración económica para llegar al óptimo nivel de estudio (Becker, 1964). Su teoría se inspira en el hecho de que la educación y las habilidades que provee se consideran un acervo de capital (Shultz, 1961).

Más adelante, en los años 70, Jacob Mincer (1974), considerado el precursor de la especialidad de la economía laboral, cuantifica los retornos esperados de la educación y encuentra que estos son decrecientes y, por ende, hay un nivel óptimo de educación a alcanzar.

Actualmente, en economía se distinguen dos líneas de investigación paralelas inspiradas en estos avances teóricos. La primera es la economía del desarrollo, que explica la deserción desde una perspectiva socioeconómica como una consecuencia del contexto, y cuyas causas se encuentran fundamentalmente en la condición de pobreza. Esta realidad operaría como límite (“*constraint*”) para los individuos que, a pesar de querer hacerlo pues conocen sus ventajas, deciden no educarse pues son incapaces de abandonar una visión de corto plazo en su proyecto de vida. La economía lo equipara a una “miopía” en la toma de decisiones (Baschieri y Falkingham, 2009; Boyle, Borock, Mace y Sibbons, 2002; Calero, Choi y

Waisgrais, 2010; Cardoso y Verner, 2007; Christenson y Thurlow, 2004; Hunter y May, 2011; Janvri, Finnas, Sadoulet y Vakers, 2006; Khattri, Riley y Kane, 1997; Mansuri, 2006; Meekers y Ahmed, 1999; Ravallion y Wodon, 1999; Valdez *et al.*, 2008) .

Una segunda línea es la de la economía de la educación. Esta postula, desde la perspectiva de la racionalidad, que la deserción es una decisión que se toma al valorar los costos y beneficios de estudiar. Generalmente, la decisión de estudiar se opone a la de trabajar, que se considera la mejor alternativa o el costo de oportunidad de quedarse en la escuela (Admassie, 2005; Becker, 1964; Blunch y Verner, 2000; Bradley y Lenton, 2007; Ersado, 2005; Montmarquette, Viennot-Briot y Dagenais, 2007; Psacharopoulos, 1997; Ravallion y Wodon, 2000; Sapelli y Torche, 2004).

Finalmente, el tema es abordado por la sociología, que tiene como uno de sus representantes en el área de la educación a Basil Bernstein (1924-2000), cuya obra fue consagrada a esta temática. La deserción en particular puede comprenderse desde su concepto de *alienación* del sistema educativo, y desde la *disonancia* entre el *discurso* que maneja el niño con el *discurso pedagógico*, que es el que prioriza la escuela (Bernstein, 1990). Otro teórico del campo es su contemporáneo Pierre Bourdieu (1933-2002), que dedica solo dos de sus obras a la educación (Bourdieu y Passeron, 1970; Bourdieu y Passeron, 1964/2003) pero aporta a la comprensión de cualquier comportamiento humano con el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1979/1988), que sus seguidores intelectuales propondrán como útil para comprender fenómenos en educación (Reay, 2004; Reay, Arnot, David, Evans y James, 2004).

Tabla 3: La deserción en la literatura. Un panorama general desde las disciplinas que la abordan.

Disciplinas y precursores	Ramas disciplinarias	Perspectiva	Elemento central	Supuesto	Literatura revisada
Economía Becker (1964) Shultz (1961) Mincer (1974)	Economía del desarrollo	Social	La condición de pobreza	Los individuos valoran la educación, pero hay “límites” asociados a su condición de vida en pobreza que les impiden seguir estudiando y los llevan a desertar	Cardoso y Verner, 2007; Cordova, 2011; Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Mansuri, 2006; Meekers y Ahmed 1999; M. Ravallion y Wodon, 1999; M. Hunt y cols., 2002; E. Valdez, Pérez, Cubillas y Celaya, 2008; Baschieri y Falkingham, 2009; Khattri, Riley y Kane, 1997; Hunter y May, 2003; Janvri, Finnas, Sadoulet y Vakers, 2006; Boyle, Borock, Mace y Sibbons, 2002; Christenson, Sinclair, Lehr, y Godber, 2001
	Economía de la Educación	Racional	El costo de oportunidad de estudiar	Los individuos deciden cuánto valor le otorgan a seguir estudiando haciendo un análisis de costos y beneficios	Montmarquette, Viennot-Briot, y Dagenais, 2007; Sapelli y Torche, 2004; Bradley y Lenton, 2007; Admassie, 2003; Ersado, 2005; M. Ravallion y Wodon, 2000; Blunch y Verner, 2000; Becker, 1964; Psacharopoulos, 1997
Educación Tinto (1975) Boshier (1973)		Institucional	La escuela : sus procesos y sus recursos	Se deserta porque la escuela no favorece el proceso de mantención en la senda educativa	Nairz-Wirth y Meschnig, 2010; MacNamara y Davies, 2010; Aldous y Brown, 2010; Cooper, 1998; Corbett, 2004; Atkin, 2000; Baker y Brown, 2008
Sociología P. Bourdieu (1933-2004) B. Bernstein (1924-2000)	Sociología relacional	Sociológica -relacional	<i>Habitus</i> (P. Bourdieu)	Las condiciones individuales, el entorno familiar, social y cultural, dan forma a un <i>habitus</i> (forma de ser y hacer en el mundo) que puede no encontrar espacio en la escuela	Marks, 2007; Smyth, 1999; Rivas, 2005; Flisher, Townsend, Chikobvu, Lombard y King, 2010; Flores Valdez, 2009; Jadue, 1996; Finn, 1989; Lloyd, Mete y Sathar, 2005; Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Alcázar <i>et al.</i> , 2006; Porteus <i>et al.</i> , 2001; Jiménez, 1998
			<i>Código sociolingüístico, discurso vertical y horizontal, pedagogía visible e invisible</i> (B. Bernstein)	La escuela utiliza un discurso vertical y una pedagogía que pueden no ser comprendidos por el niño debido a su respectivo código sociocultural, imposibilitándose su proceso educativo	

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de literatura.

Para la investigación reciente inspirada en los marcos teóricos de B. Bernstein y P. Bourdieu, la deserción se explicaría desde una perspectiva sociológica relacional, es decir, por la interacción entre el niño y su realidad estructural, tanto fuera como dentro de la escuela (Aldous y Brown, 2010; Atkin, 2000; Baker y Brown, 2008; Cooper, 1998; Corbett, 2004; MacNamara y Davies, 2010; Nairz-Wirth, 2010). Adicionalmente, esta perspectiva postula la deserción como un proceso que se construye a lo largo del tiempo y no como una decisión puntual.

La relevancia del tema de la deserción es mayor en economía que en cualquier otro campo. Esto podría explicarse por el hecho de que la investigación académica en economía de la educación posiciona el logro educativo (el desarrollo del capital humano) como un elemento fundamental para el desarrollo económico y la lucha contra la pobreza. Adicionalmente, a partir de la revisión puede concluirse que la deserción no es un tema central en educación. El énfasis desde esta área es buscar mejorar el desempeño, la calidad de educación recibida, los niveles de aprendizaje de los que se quedan en el sistema y no de los que se van. Esto, además, es coherente con una política pública que, a nivel mundial, pone el énfasis en la matrícula más que en la permanencia, a pesar de lo cuestionable de esta decisión (UNICEF, 1999).

Finalmente, los trabajos desde la perspectiva sociológica son pioneros en posicionar la utilidad de marcos teóricos que relacionan variables propias del individuo con otras vinculadas a su contexto para analizar la deserción. Esto es especialmente válido para el marco teórico de P. Bourdieu que, contrario al de B. Bernstein, no está directamente relacionado con la educación, y que recientemente ha sido propuesto como útil para análisis en esta disciplina (Reay, 2004).

2.2 La noción de deserción

La literatura académica no profundiza en una discusión epistemológica sobre el concepto de la deserción. En la mayoría de casos, se maneja una definición implícita o una definición operativa estadística (Fernández, Muñoz, Braña y Antón, 2010). Se hace alusión en forma

genérica a alumnos que, en edad escolar, se encuentran fuera del sistema educativo formal. Esta definición es la que se utiliza para generar estadísticas, pero es poco ilustrativa para profundizar en la complejidad del fenómeno.

Una primera pregunta es si la deserción es una acción voluntaria o involuntaria. En esta línea, los trabajos de la perspectiva racional son claros en definir la deserción como una decisión del alumno en relación a la pertinencia de mantenerse en el sistema escolar (Baird, Chirwa, McIntosh y Ozler, 2010; Bradley y Lenton, 2007; Dearden, Emmerson, Frayne y Meghir, 2009; Montmarquette *et al.*, 2007; Sapelli y Torche, 2004).

Por otro lado, hay autores que plantean la idea de deserción como un proceso que empieza antes de dejar efectivamente el sistema (Guigue, 1998): hay alumnos que no han dejado la escuela pero que ya no tienen interés en el proceso educativo, que sufren “*le décrochage*” o desarraigo (Bourdieu y Passeron, 1970; Esterle-Hedibel, 2006). O bien, se plantea que la deserción es el final de un proceso, generalmente precedido de períodos de importante ausentismo (Blaya y Hayden, 2004). En términos prácticos, estas definiciones son difíciles de operacionalizar; particularmente, la deserción así definida no es útil en lo que respecta a la generación de estadísticas. Sería necesario crear variables instrumentales para poder incorporarla a trabajos cuantitativos, y esto puede generar un amplio margen de error.

Por otra parte, las investigaciones de la perspectiva sociológica y desde su énfasis en las relaciones bidireccionales sujeto-contexto consideran que la deserción es un fenómeno que se explica por diferentes factores simultáneos. Se considera al mismo tiempo una práctica y una disposición, un proceso y una decisión puntual, es a la vez consciente e inconsciente. Por ende, puede explicarse solo desde las interrelaciones de diversas variables, tanto internas como externas al sujeto (Aldous y Brown, 2010; Atkin, 2000; Baker y Brown, 2008; Cooper, 2006). La deserción depende de factores individuales, familiares, demográficos, sociales y de la escuela, simultáneamente, y no responde a ninguno de ellos de forma directa y causal, sino que resulta de la interacción de estos factores. Esta compleja definición es la que permitiría comprender mejor por qué un niño deserta. Sin embargo, definir así la deserción tiene los mismos problemas metodológicos y de cuantificación antes mencionados. Empero,

esta definición más ecológica tiene como ventaja que permite visualizar la deserción como un objeto de estudio mixto, es decir, que no puede abordarse solo desde la estadística y de lo cuantitativo, sino que requiere de comprensión de mecanismos sociales e individuales más complejos, y del ámbito de lo cualitativo.

Tabla 4: Investigaciones clasificadas en función de la definición de deserción que postulan

Deserción como:	Explicación	
Definición operativa	Niño en edad escolar que se encuentra fuera del sistema educativo o acumula suficientes ausencias para ser expulsado	Cardoso y Verner (2007); Cordova (2011); Calero, Choi y Waisgrais (2010); Mansuri (2006); Meekers y Ahmed (1999); Ravallion y Wodon (1999); Valdez, Perez, Cubillas y Celaya (2008); Baschieri y Falkingham (2009); Khattri, Riley y Kane (1997); Psacharopoulos (1997); Hunter y May (2003); Janvri, Finnas, Sadoulet y Vakers (2006); Boyle, Borock, Mace y Sibbons (2002); Christenson, Sinclair, Lehr y Godber (2001); Marks (2007); Smyth (1999); Rivas (2005); Flisher, Townsend, Chikobvu, Lombard y King (2010); Valdez (2009); Jadue (1996); Finn (1989); Lloyd, Mete y Sathar (2005); Alexander, Entwisle y Horsey (1997), Alcazar <i>et al.</i> (2006), Porteus <i>et al.</i> (1998).
<i>Décrochage o desarraigo</i>	Niño que pertenece al sistema pero está excluido o se excluye del proceso de aprendizaje	Esterle-Hedibel (2006)
Decisión y evento puntual	El niño decide en un momento, en función de lo que más le conviene, dejar el sistema	Montmarquette y all (2007); Sapelli y Torche (2004); Bradley y Lenton (2007); Admassie (2005); Ersado (2005); Ravallion y Wodon (1999); Blunch y Verner (2000); Becker (1964); Psacharopoulos (1997); Dearden, Emmerson, Frayne y Meghir (2009); Baird, Chirwa, McIntosh y Ozler (2010).
Proceso	La deserción no es una decisión puntual, sino que se gesta en una serie de experiencias	Hunt <i>et al.</i> (2002); Guigue (1998); Blaya y Hayden (2004)
Fenómeno y proceso	La deserción se entiende como un complejo fenómeno que responde a procesos conscientes e inconscientes. Adicionalmente, es un proceso cuyas raíces están en experiencias escolares y también de la vida del niño en su realidad	Nairz-Wirth (2010); MacNamara y Davies (2010); Aldous y Brown (2010); Cooper (1998); Corbett (2004); Atkin (2000); Baker y Brown (2008).

Fuente: elaboración propia en base a bibliografía revisada.

2.3 Causas de la deserción escolar: alcance y limitaciones de los abordajes

2.3.1 Desde la economía

La pobreza como condición que favorece la deserción

La pobreza, definida como carencia de ingresos es, según la investigación desde la perspectiva económica, una de las principales causas de la deserción escolar (Baschieri y Falkingham, 2009; Boyle *et al.*, 2002; Calero *et al.*, 2010; Cardoso y Verner, 2007; Christenson y Thurlow, 2004; Gubert y Robiliard, 2008; Hunter y May, 2011; Janvri *et al.*, 2006; Khattri *et al.*, 1997; Mansuri, 2006; Meekers y Ahmed, 1999; Ravallion y Wodon, 1999; Valdez *et al.*, 2008), pues esta condición de carencia actúa como límite para los individuos, impidiendo su desarrollo.

Asimismo, se demuestra que la experiencia de la extrema pobreza cambia al individuo y su percepción del mundo y, por ende, su valoración relativa de la educación (Cardoso y Verner, 2007; Valdez *et al.*, 2008). Cardoso y Verner (2007) definen la pobreza como la condición en la cual se sufre hambre, es decir, se concentra en la extrema pobreza y estudia su vínculo con la escolaridad. En su investigación demuestra una correlación importante entre esta condición y la probabilidad de desertar de la escuela.

Asimismo, existe evidencia de que hay influencia directa de la educación de los padres –que, en promedio, es baja– en contexto de pobreza, con la deserción. Los resultados muestran que a menor educación de los padres, menor el valor que estos le otorgan a educar a sus hijos y, por ende, mayor la probabilidad de que estos últimos deserten de la escuela, lo que perpetúa el círculo de la pobreza (Psacharopoulos, 1997).

Por otro lado, la vulnerabilidad de un hogar o su probabilidad de caer en pobreza por un shock de ingresos negativo también afecta la permanencia escolar (Gubert y Robiliard, 2008;

Hunter y May, 2011; Janvri *et al.*, 2006). Se encuentra que las familias que caen en la condición de pobreza, buscan estrategias de supervivencia o de estabilización de sus ingresos. Sin embargo, si las estrategias convencionales (préstamos, venta de activos, redes de ayuda) no están disponibles, se puede decidir retirar a los hijos de la escuela, ya sea para reducir costos o para enviarlos a trabajar y tener así otra fuente de ingresos (Boyle *et al.*, 2002). La deserción se convierte en una estrategia para paliar la pobreza. Esta vulnerabilidad tiene diferentes niveles, y parece más acusada en entornos rurales donde las estrategias de supervivencia son más escasas (Khatti *et al.*, 1997), y el aislamiento geográfico o la lejanía de la capital, como polo de desarrollo son, en sí mismas, una limitante para las comunidades (Baschieri y Falkingham, 2009).

Ligada a la pobreza se encuentra la migración como estrategia de supervivencia de las familias. Ya sea la migración campo-ciudad o la migración a terceros países, el efecto de esta sobre la deserción es bidireccional. Por un lado el migrante deserta del sistema escolar, pues decide irse para buscar mejores oportunidades (Mansuri, 2006). Por otro lado, existe evidencia de que las remesas que reciben las familias de los migrantes han apoyado la permanencia de otros miembros de la familia en la escuela por un número de años superior al promedio (Baschieri y Falkingham, 2009). Adicionalmente, dan cuenta de que hay países en los que la migración afecta más a los varones, particularmente en aquellos en los que existe la creencia de que la mujer debe quedarse en el hogar.

Existen diferencias vinculadas al género según modelos econométricos que controlan por esta variable. El embarazo precoz afectaría más la permanencia escolar de las niñas que la de los varones (Meekers y Ahmed, 1999), pues además de que es la mujer la que lleva al niño en el vientre, también en la práctica es quien asume los costos del cuidado. Adicionalmente, la literatura reporta que el embarazo precoz, el inicio a temprana edad de una familia e ingresar al mercado laboral para apoyar a la familia, son actitudes que se asocian con la deserción y a la pobreza, simultáneamente (Cardoso y Verner, 2007; Meekers y Ahmed, 1999).

Asimismo, aparece la importancia de las condiciones del espacio geográfico específico, particularmente el aislamiento de ciertas comunidades pobres, que supone largas distancias

a la escuela o escuelas de mala calidad (unidocentes y multigrado) como una razón para desertar (Baschieri y Falkingham, 2009). Además, los territorios de mucha pobreza pueden ser lugares inseguros, y la violencia se relaciona con la deserción. Esta última puede afectar la permanencia en la escuela tanto de víctimas como de victimarios (Hunter y May, 2011): las víctimas, por miedo; y los victimarios, porque encuentran una mejor alternativa para usar su tiempo.

En resumen, la pobreza se constituye en un freno para las posibilidades de educarse por las condiciones y prácticas que supone. Todas estas investigaciones identifican, en contextos de pobreza, patrones de comportamiento y regularidades que se asocian a la deserción. Estos resultados permiten enfocar las intervenciones para paliar la pobreza en aquellos grupos más vulnerables a desertar, y así lograr objetivos sociales y educativos simultáneamente.

Sin embargo, la investigación en esta línea no aporta a la comprensión de los mecanismos que hay detrás de estas regularidades empíricas identificadas, lo que es una limitación para su impacto. Así, con base en este conocimiento, se diseñan políticas subsidiarias y asistencialistas que buscan que las personas que viven en pobreza superen la condición objetiva de carencia, pero que poco logran en términos de reducir la deserción, pues no han logrado comprenderse las motivaciones de esta práctica. Por otro lado, no todos los que están en la pobreza son hijos de padres poco educados o viven la paternidad precoz: deciden desertar, y poco podemos entender sobre estas excepciones desde este marco de análisis, lo que representa un desafío para complementarlo.

La deserción cuando los costos de estudiar son mayores que los beneficios

Desde el campo de la economía también está la escuela que postula la racionalidad como origen de cualquier práctica, entre ellas la deserción (Admassie, 2005; Becker, 1964; Blunch y Verner, 2000; Bradley y Lenton, 2007; Brandt *et al.*, 2010; Dearden *et al.*, 2009; Ersado, 2005; Montmarquette *et al.*, 2007; Moser, 1996; Psacharopoulos, 1997; Ravallion y Wodon, 1999; Sapelli y Torche, 2004). Esta escuela supone que los seres humanos son racionales, es decir, que los individuos proceden de manera lógica y coherente, decidiendo aquello que

maximiza su beneficio individual dentro de un conjunto de opciones y en función de un *set* de información.

Desde esta perspectiva, la deserción es una decisión producto de un análisis en el que resulta que los retornos esperados (ingresos futuros), de mantenerse en la escuela, son menores a sus costos asociados (costos directos e indirectos). Estas investigaciones plantean que en los hogares pobres, los niños tienen un alto *costo de oportunidad* de estudiar, es decir, un alto valor de la mejor opción disponible. Tradicionalmente se asume que la mejor opción es trabajar, y que el costo de oportunidad es equivalente al ingreso que se gana trabajando (Dearden *et al.*, 2009; Sapelli y Torche, 2004).

Hay evidencia de que los niños de zonas rurales tienden a trabajar más que los niños en zonas urbanas (Admassie, 2005; Ersado, 2005), pues los costos de oportunidad para los primeros son más altos, ya que la supervivencia en la zonas rurales supone no solo requerimientos de ingreso, sino también actividades básicas como buscar agua para el consumo. Adicionalmente, en términos de género, el tipo de trabajo que realizan niños y niñas puede diferir. Las niñas suelen trabajar en las labores domésticas y los niños en las agrícolas, en ambos casos sin ser remunerados, reemplazando así el gasto del hogar en contratar apoyo para estos quehaceres (Ravallion y Wodon, 1999).

Sin embargo, la deserción escolar y el trabajo no son necesariamente dos caras de la misma moneda. Es posible que después de desertar, se opte por la inactividad (Sapelli y Torche, 2004) y no por un empleo, lo que cuestionaría la idea de que la decisión de desertar es contrapartida de la de trabajar. La decisión de trabajar al desertar estaría más bien determinada por el nivel de ingreso inicial del hogar y el nivel de educación de los padres, donde a menores ingresos, mayor es la probabilidad de que se deserte para insertarse al trabajo. En apoyo a esta tesis, hay investigaciones que encuentran que aumentar el ingreso de las familias por medio de transferencias económicas afecta el acceso a la educación, pero no la tasa de deserción. Es decir, la decisión de desertar no está relacionada directamente con ganar más dinero (Baird *et al.*, 2010; Dearden *et al.*, 2009).

Finalmente, hay quienes postulan que la decisión de desertar se relaciona, por encima de todo, con las condiciones del mercado laboral (Bradley y Lenton, 2007). Es decir, la decisión de desertar no es una decisión dicotómica estable, sino que tiene un componente de temporalidad. Existe un efecto de género que es coherente con la idea de que las condiciones del mercado laboral son las más determinantes en la decisión de desertar, pues el mercado varía sus preferencias de género en el tiempo.

En otra línea, hay evidencia de que el trabajo de un niño de la familia en un entorno desprovisto puede significar la asistencia a la escuela del resto de niños de la familia (Psacharopoulos, 1997). Ravallion y Wodon (2007) encuentran que los trabajos del campo no necesariamente son incompatibles con los estudios, por lo que no explican directamente la deserción. Sin embargo, estas tareas son muy intensivas en tiempo para el niño (Ersado, 2005; Moser, 1996), lo que repercute en su desempeño y su asistencia escolar, variables que sí influyen en la decisión de desertar. Hay investigación que apoya la conclusión de que hay un grupo de niños que trabaja y abandona la escuela porque prefieren eso desde una perspectiva personal (Montmarquette *et al.*, 2007).

Así, la perspectiva racional desarrollada desde el campo económico define la deserción como un problema de costo-beneficio: una decisión racional en función de lo conveniente, que es seguir estudiando, o abandonar el proceso.

Sin embargo, los trabajos desde esta perspectiva poco han aportado en explicar la deserción en contextos donde estudiar sí provee retornos netos positivos, más allá de introducir la idea de miopía o racionalidad limitada debido a la falta de información. Es un desafío entender la realidad objetiva y subjetiva en la que un niño o joven decide desertar. En los contextos de pobreza, donde la deserción es tan común pero parece poco racional pues profundiza la condición de marginación, se puede empezar por definirla más ampliamente. No solo como una condición de carencia de ingresos, sino una que trae aparejada otras limitaciones y privaciones.

Por un lado, limitaciones a nivel objetivo y multidimensional: habitabilidad precaria, acceso limitado a salud y educación, baja ingesta calórica (Alkire, 2007). Por otro, a nivel simbólico, derechos vulnerados, libertades fundamentales restringidas, falta de capacidad de proyectar un futuro (Sen, 2000). Es necesario entender cómo la pobreza y sus carencias se encarnan en el individuo al punto de llevarle a no valorar la educación a pesar de su probada efectividad como mecanismo de crecimiento económico y social. En un acápite posterior se abordará una breve revisión de la literatura que trata la pobreza como contexto de origen de la práctica humana, pues es en este contexto particular en el cual interesa entender la decisión de desertar.

2.3.2 Desde la educación

El ámbito de la educación se concentra en buscar las causas de la deserción escolar desde la perspectiva institucional, es decir, comprendiendo la escuela, sus recursos, sus modelos y sus dinámicas.

Elementos como la calidad de la educación brindada, los recursos pedagógicos disponibles, los maestros y los procesos, serían los responsables de que algunos niños abandonen su proceso educativo (Alcázar *et al.*, 2006; Alexander *et al.*, 1997; Calero *et al.*, 2010; Flisher *et al.*, 2010; Jadue, 1996.; Jimenez, 1998; Lloyd *et al.*, 2005; Marks, 2007; Meekers y Ahmed, 1999; Porteus *et al.*, 2001; Rivas, 2005; Smyth, 1999; Flores Valdez, 2009).

En lo que respecta a la calidad de la enseñanza, esta es una forma de incentivar la permanencia escolar, pues aun las familias más pobres se preocupan por el nivel de la enseñanza que reciben sus hijos (Jiménez, 1998). La calidad, sin embargo, es muy disímil entre instituciones, particularmente si se les clasifica entre públicas y privadas, siendo la deserción más alta en las públicas, que en promedio tienen menor calidad (Lloyd *et al.*, 2005). Sin embargo, variables que suelen ser utilizadas para aproximarse a la calidad como el tamaño de la clase y los recursos en el aula, no son significativas al explicar la deserción (Smyth, 1999).

Relacionado con la calidad de la escuela se encuentra el compromiso de los maestros; algunos investigadores relacionan un menor compromiso del maestro con una mayor tasa de ausentismo (Alcázar *et al.*, 2006). No se demuestra una relación directa entre ausentismo de los maestros y la deserción, pero sí la hay entre el ausentismo y la calidad, siendo esta última una variable que impacta la no permanencia (Smyth, 1999). El ausentismo de los maestros puede explicarse por su bajo compromiso o por la mala gestión de la escuela. En ese sentido, hay evidencia de que incorporar a las familias en la gestión escolar, particularmente en entornos de pobreza rural, disminuye los índices de ausentismo de maestros y reduce sensiblemente la deserción (Jimenez, 1998).

Smith (1999) encuentra que la variable más importante para explicar la deserción escolar son las expectativas de los maestros hacia sus alumnos y las posibilidades de éxito de estos últimos. Por otro lado, las experiencias del niño en su relación con el profesor y el clima de aula al que el niño se ve expuesto en los primeros años de estudio, pueden marcarle al punto de determinar si completará o no la escuela (Alexander *et al.*, 1997). Particularmente importantes son las experiencias de fracaso o éxito del niño. En la medida en que este acumula experiencias de fracaso académico en sus primeros años, más propenso estará a desertar en el trayecto escolar (Finn, 1989).

Hay evidencia de que la deserción puede ser provocada por los procesos pedagógicos dentro de la escuela. Se encuentra que la frustración y el fracaso que generan en el alumno ciertas prácticas pedagógicas que contribuyen a que decida irse de la escuela, pues vive un ambiente de marginación académica (Rivas, 2005).

Adicionalmente, se ha documentado que la deserción es común entre alumnos con deficiencias físicas o con embarazos precoces, que no encuentran sensibilidad hacia su situación dentro de la institución (Meekers y Ahmed, 1999). La escuela excluye a los que ya han sido excluidos por la sociedad, obligándoles de alguna manera a automarginarse del proceso. Asimismo, cuando se presentan problemas de drogadicción o violencia, y suelen ser sancionados y no reciben apoyo, desertan del sistema o se aumenta la probabilidad de que lo hagan (Flisher *et al.*, 2010).

A pesar de la anterior evidencia de que la escuela (entendida como un espacio de sociabilización) sí importa cuando se trata de comprender la deserción, hay otras investigaciones que muestran resultados contradictorios. Marks (2007) encuentra que las variables intraescuela no son significativas en la decisión de desertar. Al contrario, las variables que realmente influyen son la realidad sociodemográfica del niño y su *capital cultural*. Adicionalmente, documenta un importante efecto de la etnia y género como determinantes de la deserción escolar. En este caso, entre las minorías y los hombres habría más probabilidad de desertar.

Desde el ámbito de la educación, se plantea que las causas de la deserción se encuentran en elementos relacionados con la escuela. Unos discuten que lo que más influye en la deserción es lo accesible físicamente que la escuela es para el niño; otros hacen referencia al compromiso y/o expectativas del maestro, y otros grupos de investigadores se enfocan en los recursos materiales y pedagógicos que se utilizan en el proceso de aprendizaje.

Este enfoque es útil para mantener una mejora continua de la escuela y sus procesos, y recordar que es fundamental en la trayectoria educativa del niño. Sin embargo, poco aporta a un planteamiento comprehensivo de la deserción en el sentido de buscar la interacción de los elementos intraescuela en su conjunto, el niño y sus motivaciones personales. Al contrario, se buscan correlaciones entre alguna característica de la escuela y la decisión de desertar sin tener en cuenta al niño, que es el que, en definitiva, deserta.

Adicionalmente, se dejan fuera las realidades del entorno del niño y cualquier aproximación a la subjetividad del niño. En este sentido, trabajos como Marks (2007) o Alexander (1997) ponen énfasis en la necesidad de controlar, al menos, por características sociodemográficas y también plantean la necesidad de complementar esta perspectiva, buscando entender subjetividades del niño y de su historia sociocultural para comprender cómo estas interactúan con su proceso escolar y pueden llevarlo a desertar. El niño no es una *tabula rasa* al entrar a la escuela, y no está aislado de su realidad una vez en ella, por lo que no puede señalarse solo a la escuela como causante de la deserción.

2.3.3 Desde la Sociología

La serie de investigaciones de la Sociología que estudian la deserción escolar se inspiran particularmente en los marcos teóricos de P. Bourdieu y B. Bernstein y se posicionan desde una sociología con enfoque relacional (Aldous y Brown, 2010; Atkin, 2000; Baker y Brown, 2008; Cooper, 1998; Corbett, 2004; MacNamara y Davies, 2010; Nairz-Wirth, 2010). Por un lado, utilizan el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1979/1988), entendido como estructura generadora de prácticas y disposiciones –en este caso, la deserción–, que se construye desde la posición del niño en el espacio social (Atkin, 2000; Baker y Brown, 2008; Corbett, 2004; MacNamara y Davies, 2010; Richardson, 2011).

Adicionalmente, se recurre al instrumental de B. Bernstein (Bernstein, 1996), que otorga herramientas para comprender cómo la relación entre el niño (entendida como realidad sociocultural y lingüística) y la escuela, le llevaría a *alienarse* del sistema y desertar (Cooper, 2006). Finalmente, un trabajo supone la interacción metodológica de un marco conceptual, en principio divergente, que combina la sociología de Pierre Bourdieu y la de Basil Bernstein, ejercicio que resulta enriquecedor para la comprensión del fenómeno (Aldous y Brown, 2010).

El concepto de *habitus* supone un sistema de disposiciones que opera como “una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones” (Bourdieu, 1980/2002) que lleva a los individuos a actuar de cierta manera en el mundo social. MacNamara y Davies (2010) proponen que quienes deciden desertar, lo hacen respondiendo inconscientemente a la forma de entender el mundo que les da su *habitus*. Este *habitus* está afectado por el nivel de ingreso, por el género, por la familia, por el entorno cultural; es decir, se trata de una construcción de gran complejidad pero que supone regularidades que pueden identificarse y permiten distinguir a un grupo de otro, en este caso, a los que desertan de los que no. Por su parte, Nairz-Wirth (2010) describe “tipos” de desertores escolares, y descubre que algunos toman esta opción para lograr “un estatus” o porque “ambicionan más”, lo que implica que, dado su *habitus*, estudiar no sería ni útil ni importante para distinguirlos en el espacio social.

Corbett (2010) estudia las razones para desertar y optar por el trabajo duro que tienen niños y jóvenes. Descubre que, contrario a lo que piensan los hacedores de política, desertar es para este grupo lo que quieren y deben hacer para pertenecer a su comunidad. Si no lo hicieran, se verían en la obligación de migrar, pues ya no habría un espacio para ellos en su mundo social. Es decir, que el *habitus* puede entrar en conflicto con la escuela y su bagaje de *capital cultural*, sacando a los jóvenes de ella.

Por su parte, Cooper (1998) realiza un experimento basado en los conceptos de códigos y reconocimiento de B. Bernstein. Encuentra que la escuela y su forma de transmitir el conocimiento (códigos verticales, en el lenguaje de B. Bernstein) resultan poco accesibles para ciertos grupos sociales, lo que dificultaría su aprendizaje. Esto, a su vez, afectaría el desempeño y, por ende, favorecería la deserción. Finalmente, Aldous y Brown (2010) buscan entender la deserción con ambos marcos teóricos, planteando que *el habitus* particular de un niño puede o no *resonar* en el *discurso pedagógico* de la escuela. En caso de haber *disonancia*, el alumno optará por irse como única opción posible. Así, en un proceso inconsciente, el alumno se va separando del sistema hasta desertar. Se retoma en esta perspectiva “el efecto de lugar”, como lo planteaba P. Bourdieu (1993/2010), es decir, un lugar que atrapa o libera por ser parte de lo que construye el *habitus* del individuo.

Los trabajos en esta línea no son innovadores en plantear nuevas variables que causen la deserción, sino más bien en la manera en que postulan que estas variables se relacionan entre sí, y favorecen una disposición y/o una práctica de deserción. El marco teórico de B. Bernstein y su clasificación de la pedagogía permitirían entender la escuela a través de los rasgos que definen la relación entre transmisores y adquirientes, y permitirían hacer un diagnóstico sobre lo capaz que está siendo esta escuela en lograr que los alumnos adquirieran el discurso vertical, que es por medio del cual se construye el conocimiento (Bernstein, 1971, 1988, 1990, 1996). Es decir, la capacidad de la escuela de sacar al niño de su contexto inmediato, permitiéndole ver otros contextos más amplios. La misma teoría provee categorías que explican la relación escuela-familia-niño. Bernstein demuestra que los principales factores que afectan al comportamiento de los alumnos en las escuelas son cuatro: el

escenario familiar y los orígenes sociales del niño, la propia escuela y la percepción por parte del alumno de su destino ocupacional. Por lo tanto, un análisis que busque explicar la deserción no puede prescindir de estos cuatro factores y mostrar sus relaciones, y solo enfocarse en la escuela. Por ello, esta teoría complementa la perspectiva institucional.

Por su parte, el marco teórico de P. Bourdieu plantea la importancia de la posición objetiva en el espacio social de los niños y cómo esta construye lo que el autor llama el *habitus*. El *habitus* es construido por la realidad social e individual de cada niño, y opera como un sistema de estructuras que, a nivel inconsciente, llevan a la acción y la práctica. Desde la lógica del autor, es posible pensar que la decisión de desertar del sistema educativo sea la decisión razonable dada la realidad del niño (Bourdieu, 1979/1988). La deserción escolar entre los más desfavorecidos puede ser solo la respuesta de su *habitus*, que no concibe como posible terminar este largo trayecto con éxito y se resigna al camino más transitado del trabajo precoz, formar familia en la adolescencia, migrar, o tantos otros que son incompatibles con la escuela.

En este sentido, la perspectiva sociológica con énfasis en lo relacional –particularmente los trabajos que utilizan la noción de *habitus* (Bourdieu, 1993/2010)– puede contribuir a llenar el vacío teórico que queda de las perspectivas provenientes del campo de la economía (la social y la racional), pues el *habitus* es un concepto que permite vincular la realidad individual con la realidad social y las condiciones objetivas con las subjetivas del niño que deserta. Y aunque *habitus* es un concepto vinculado a la condición social, lo es en un sentido más amplio que la tradicional idea de condición económica, puesto que esta se construye a partir de la situación de los sujetos en el espacio social, que se determina por los acervos y estructuras de los capitales económicos, sociales y culturales (Bourdieu, 1986/1997). Adicionalmente, el concepto permite explicar la deserción como una conducta racional, pues el *habitus* crea un espacio de posibilidades donde la educación podría quedarse fuera y la elección de no educarse ya no sería irracional, sino que, más bien, la opción de educarse estaría en el ámbito de lo no posible.

Sin embargo, la solidez del marco teórico sociológico se ve afectado por la debilidad de su aproximación metodológica en los diferentes estudios, que tiende a ser poco rigurosa al intentar volver operativos los conceptos. Esto se considera una debilidad por dos razones: en primer lugar, los autores precursores de la teoría proponen técnicas específicas de análisis y definiciones muy particulares que no siempre se reflejan en la aplicación empírica de las investigaciones. Como ejemplo, pretender que el concepto de *habitus* puede hacerse emerger de las entrevistas a los sujetos estudiados, como suele hacerse en los estudios que se adhieren a este concepto, se considera una aproximación débil. El *habitus* se construye desde una posición en el espacio social y tiene, adicionalmente, una carga familiar y social que debe recogerse de la triangulación de instrumentos a otros actores que rodean al sujeto de estudio. Segundo, porque la deserción se perfila desde este marco teórico como un objeto de estudio mixto y, por ende, debiera utilizarse una metodología mixta para abordarlo, cuando generalmente se utiliza solo metodología cualitativa. En el acápite 2.5 se discuten en detalle aspectos metodológicos de los trabajos revisados. Antes, en el acápite 2.4 se presentará la pobreza como fenómeno de contexto de los sujetos que deciden desertar. Se plantea la idea de que la pobreza es un fenómeno que afecta la toma de decisiones de los agentes y se revisa literatura que discute los mecanismos por medio de los cuáles se da esta interacción.

2.4 Mecanismos por medio de los cuales el contexto de pobreza puede influir en la decisión de desertar

La pobreza, como un fenómeno tradicionalmente abordado por la economía, se ha visto como una condición de limitaciones económicas y estructurales que ciertos individuos infortunados deben enfrentar en la sociedad. Sin embargo, existe una línea de investigación que estudia cómo la condición de pobreza tiene efectos en la forma en que los individuos interpretan y responden a sus circunstancias (Lamont y Small, 2006).

En otras palabras, se ha estudiado la influencia que el contexto de pobreza tiene en el comportamiento de los individuos que viven esta condición. Esta investigación se da en el contexto específico de la pobreza rural, y postula que la deserción escolar no puede

comprenderse aislada de la realidad específica en que se gesta. Por ello, los avances teóricos que entienden la pobreza como un contexto que afecta las decisiones y las prácticas de los sujetos, son fundamentales para plantear las hipótesis de esta tesis.

2.4.1 La cultura de la pobreza

Uno de los primeros investigadores que postuló que el contexto de pobreza afecta a los individuos en su interior fue Oscar Lewis (1914-1970), antropólogo estadounidense. Este autor plantea que el entorno de pobreza y las condiciones que la caracterizan afectan estructuralmente las acciones de los individuos a través de la cultura. Según Lewis, entre los pobres existe la *cultura de la pobreza*, un modo de vida o patrón de comportamiento desarrollado por los pobres como mecanismo de defensa ante la marginación social y económica que experimentan en una sociedad capitalista (Lamont y Small, 2006).

Según el autor, los pobres viven sumergidos en una sociedad donde la clase dominante impone un conjunto de valores entre los que se distinguen: el ahorro, la acumulación de riqueza y la propiedad privada. Estos valores entran en contradicción con la vida desprovista que se tiene en la pobreza, en la que predomina la lucha por salir adelante con escasez de efectivo, el desempleo o subempleo, la ausencia de bienes materiales y los arreglos informales de crédito a altas tasas de interés (Lewis, 1966). Esta realidad da forma a la *cultura de la pobreza*, cuya característica esencial es un bajo nivel de organización social, política y económica.

El choque de la cultura de la pobreza en un entorno social donde el orden se determina por las reglas del capitalismo y un alto nivel de organización, es inevitable. Por ejemplo, los pobres no participan tradicionalmente en las principales instituciones sociales: no pertenecen a sindicatos, partidos políticos, hacen poco uso de bancos, hospitales, etcétera. Esto resulta en el desarrollo de actitudes y valores propios que no les preparan para aprovechar las condiciones cambiantes del mundo o para mejorar sus oportunidades. La pobreza genera una especie de socialización limitada que repercute en las decisiones de los grupos en esta condición.

Si bien Lewis fue precursor en introducir el estudio de la pobreza como un fenómeno social, el autor ha sido muy criticado por la idea de una *cultura de la pobreza*. Él aseguraba que esta *cultura de la pobreza* trascendía barreras nacionales, regionales e, incluso, las diferencias entre áreas urbanas y rurales (Lewis, 1966). Donde sea que se encontraran las carencias de la pobreza, *la cultura de la pobreza*, como condición homogénea, debería estar presente. Esa concepción hace referencia a una sola cultura compartida por todos los individuos de cualquier contexto como un sistema único que los caracteriza. Esto implica que la *cultura de la pobreza* le pertenece a grupos completos, y no a individuos. Estudios más recientes muestran a la cultura de los pobres como un componente local con manifestaciones muy diversas (Appadurai, 2004).

El antropólogo Clifford Geertz propuso una concepción de cultura diferente, que representa la base para académicos contemporáneos en el abordaje de cómo la cultura que se construye en entornos pobres afecta el comportamiento de los que la viven y sus reales posibilidades de cambiar de condición. Para Geertz (1973), la cultura es concebida como los sistemas de significado con los que los individuos perciben e interpretan el mundo, y en función de eso responden a ellos. Así, se está hablando del efecto de la cultura a nivel de individuos y no de grupos, permitiendo una multiplicidad de reacciones a una multiplicidad de realidades.

2.4.2 La pobreza: la influencia del entorno en la acción de los sujetos

Según estudios recientes (Banco Mundial, 2015), las decisiones de los pobres no están influidas por una cultura de la pobreza o de valores diferentes y disonantes con el resto de la sociedad que no comparte su condición. Se postula una teoría de la decisión que permite explicar la influencia de la pobreza en la acción de los sujetos. Las decisiones que toman los individuos se ven afectadas por restricciones cognitivas, psicológicas y sociales, que en el caso de los pobres son impuestas, precisamente, por su condición (Banco Mundial, 2015). Desde esta perspectiva, la pobreza se materializa en un conjunto de decisiones cotidianas cuyo único objetivo es la supervivencia y resolver problemáticas de muy corto plazo. Este proceso continuo y cotidiano impone un costo a los recursos mentales del individuo: son personas enfocadas en el presente debido a la inmediatez que caracteriza la naturaleza de sus preocupaciones. La pobreza supone preocupaciones inmediatas que compiten por la atención

de los sujetos y demandan sus recursos cognitivos, llevándolos muchas veces a tomar decisiones equivocadas como endeudarse en exceso, casarse muy jóvenes o dejar los estudios (Mullainathan y Shafir, 2013).

Otros autores postulan que la pobreza distorsiona la percepción del mundo que tienen las personas. En la pobreza existen encuadres culturales que enfatizan ciertos aspectos y bloquean otros (Lamont y Small, 2006). Los encuadres son esquemas para interpretar y dar sentido al mundo de afuera, concretamente a los objetos, situaciones, eventos, experiencias y secuencias de acción del entorno pasado o presente de una persona. Así, ningún pobre podrá experimentar movilidad social a pesar de tener los recursos al alcance, sin que antes la percepción de su situación sea transformada. Esto se debe a que la pobreza crea encuadres a través de los cuales las oportunidades son interpretadas y, por ello, los pobres son más propensos a pensar que no se pueden mejorar en la vida (Banco Mundial, 2015). Por tanto, los encuadres generados en la condición de pobreza disminuyen la capacidad para aspirar y aprovechar tales oportunidades.

Esta capacidad de aspirar es relevante en la posibilidad de superar la pobreza, ya que determina hacia qué objetivos van encaminadas las acciones de cada individuo. En una sociedad, esta capacidad no se distribuye de forma uniforme, pues los que son relativamente más ricos y poderosos poseen una mayor capacidad. Mientras más poder y recursos materiales se posea, más probable es que se posea una compleja experiencia en relacionar medios con fines, o aspiraciones y resultados, ya que se está en una mejor posición para explorar diversas experiencias (Appadurai, 2004). Este grupo de individuos tiene mayor capacidad de vincular bienes materiales y oportunidades inmediatas con aspiraciones y posibilidades más generales. No quiere decir que los pobres no pueden aspirar, desear o planear, sino que las circunstancias en las que esto ocurre se ven disminuidas. Carecen, en términos generales, de la capacidad de convertir aspiraciones y deseos generales en acciones inmediatas asociadas a oportunidades específicas.

Otra concepción de cultura como determinante de la acción es la propuesta por Margaret Somers (1994), quien sugiere que las decisiones que toman los individuos, pobres o no

pobres, están enmarcadas dentro de la narrativa personal. Sugiere que las personas desarrollan un entendimiento de sí mismos, de su entorno y de los otros, para dar forma a sus acciones (Somers, 1994). Las historias que se cuentan a sí mismos, es decir, el autoconcepto, la percepción de las limitaciones propias y las responsabilidades hacia otros, influyen en cómo se le da sentido a la vida y a las dificultades. Ante dos cursos de acción, los individuos escogerán aquel que crean es más consistente con su narrativa personal, por encima de aquel que parezca más racional o lógico para otros. Las narrativas construidas en entornos de limitación son, en esencia, limitadas, y tienden a favorecer la reproducción.

También se vincula la pobreza con límites simbólicos en el que estos son distinciones conceptuales hechas por las personas para categorizar objetos, personas y prácticas (Lamont y Small, 2006). Estas distinciones permiten crear las nociones de grupos sociales en las mentes de las personas. Los individuos utilizan estos grupos para trazar límites entre los diferentes grupos, caracterizando de esa manera a los miembros de cada clase, asignando atributos y defectos a cada grupo, incluyendo a los pobres, excluidos y marginados. Cada persona debe ser capaz de diferenciarse a sí mismo de los otros, y esto alimenta un sentimiento de pertenencia a su subgrupo. En ese proceso de identificación, las personas se terminan adaptando a su entorno y organizándose en oposición a los otros, se enfatiza la separación entre ‘ellos’ y ‘nosotros’. Por lo tanto, no es natural crear trayectorias de vida que permitan pasar de un grupo a otro: es decir, que existe una pulsión individual hacia la inmovilidad social.

Existe un enfoque que concibe la cultura como un repertorio de prácticas, hábitos y habilidades a partir del cual las personas construyen sus líneas de acción; son herramientas que los individuos tienen a su disposición para poder manejar el mundo social (Lamont y Small, 2006). Una persona tomará una decisión –completar su educación secundaria, terciaria, o posponer la maternidad hasta la adultez– solo si existe en su conjunto de posibilidades de acción. Este enfoque permite explicar inconsistencias entre las aspiraciones y valores de los individuos, y el comportamiento y decisiones que toman. Esto implica que aunque los pobres aspiren a una mejor vida o, incluso, la misma buena vida que la clase media, carecen del equipamiento cultural para plantearse como una verdadera posibilidad.

En su repertorio de posibilidades no existen las prácticas que les conduzcan a la obtención de esos fines y, al no saber cómo alcanzar su fin, no podrán hacerlo, aunque quieran. Los repertorios son contruidos a partir de la cultura, la cual es concebida como las formas simbólicas públicamente disponibles a través de las cuales las personas experimentan y expresan significado.

En otra línea, la acción de las personas se deriva de un ensamblaje más general, llamado estrategias de acción, que son un modo general de organizar la acción. Las líneas de acción no son contruidas de cero cada vez que hay que tomar una decisión, sino que se contruyen cadenas de acción, que comienzan con ciertos vínculos prefabricados que surgen de la cultura a la que se ha sido expuesto (Swidler, 1986). En pocas palabras, los pobres han estado expuestos a creencias, rituales, ceremonias, historias y visiones de mundo específicas que forman un repertorio de prácticas de entre las cuales escogen para tomar sus decisiones. Si una estrategia de acción no está en el repertorio, no se seguirá esa línea de acción. Este enfoque permite concebir la diversidad dentro de los grupos, porque cada individuo contruye su propio repertorio a partir de su exposición a la realidad. Además, permite la diversidad dentro de un solo individuo, ya que puede recurrir a diferentes repertorios de acción, haciendo posibles inconsistencias entre su comportamiento y sus valores.

2.5.3 La pobreza y el *capital cultural*

La noción de *capital cultural* es una de las más complejas en la teoría de P. Bourdieu, pues cambia de matiz y se vuelve útil o no en función del campo en que se realice el análisis. Para el autor, el *capital cultural* tiene tres formas o estados: el *capital cultural encarnado*, el *objetivado* y el *institucionalizado* (Bourdieu, 1986/1997). La propuesta de Bourdieu es que aquellos que provienen de entornos desprovistos tienen bajos niveles de *capital cultural*, y que esto favorece que sean discriminados de ciertos espacios sociales en los que este capital se valore (van de Werfhorst, 2010).

El nivel más abstracto de *capital cultural* es el *encarnado*. Este tipo de *capital cultural* es el más difícil de medir y, para algunos, imposible por ser intangible (van de Werfhorst, 2010).

Para P. Bourdieu el *capital cultural encarnado* se expresa o cobra sentido dentro de cada campo, pues es ahí donde es útil y tiene valor. Por lo tanto, para determinar si un sujeto posee capital cultural y en qué nivel lo hace, es necesario posicionarse en un campo y comprender sus reglas. El capital cultural encarnado no se hereda en forma directa, pero sus posibilidades de acumulación se vinculan a la familia en el sentido de que se necesita de una disposición para hacerse del mismo, que proviene del *habitus* originario (Bourdieu y Passeron, 1964/2003); es decir, de lo aprendido en el hogar. Sin embargo, en contextos desprovistos como los de la pobreza, es válido pensar que no existen las condiciones para acumular el *capital cultural* válido en la mayoría de campos relevantes para explicar la deserción, como el escolar o el laboral. Así, en estos campos, las personas de orígenes desprovistos parecen “extranjeras”, carentes del “*savoir faire*” que se necesita para salir adelante.

La adquisición de *capital cultural* requiere de asignar tiempo al proceso, tiempo de ocio para poder absorber en la propia persona, impregnar en el cuerpo esta cultura y, por lo tanto, sacrificar otras actividades a favor de esta. Estas posibilidades de ocio (tiempo libre de los requisitos impuestos por las necesidades económicas) se vinculan directamente con las posibilidades o recursos económicos (Bourdieu, 1986/1997). Por ello, es más difícil que los pobres asignen tiempo a la adquisición de *capital cultural* que aquellos que no viven carencias económicas.

Una segunda forma del *capital cultural* es el *objetivado*, que supone el consumo de bienes de cultura que solo pueden definirse en el campo en que se validan como tales (Bourdieu y Passeron, 1964/2003). No se puede olvidar que la cultura para P. Bourdieu es un arbitrario impuesto en las sociedades por los grupos en el poder. El capital cultural objetivado se vincula con el capital económico, pues generalmente estos bienes se compran; sin embargo, saber reconocerlos necesita generalmente de *capital cultural encarnado*, y el tener capital económico para adquirirlos no garantiza que vaya a hacerse (Bourdieu, 1986/1997). Así, las personas que carecen de capital económico suelen estar imposibilitados de consumir estos bienes.

Finalmente, el *capital cultural* se define desde una dimensión institucionalizada; esta es una forma de portar *capital cultural* independiente del individuo: se trata de una credencial. Esta forma de capital es la certificación sancionada por el Estado de que el sujeto posee una dotación de capital, independientemente de que lo encarne o consuma bienes que lo demuestren (Bourdieu, 1986/1997). Para P. Bourdieu, la importancia de esta forma del *capital cultural* radica en que es la forma que permite distinguir a los individuos de manera objetiva en el espacio social. Particularmente, en el mercado laboral se remuneran a diferentes tasas estas credenciales en función de su escasez relativa en cada campo. Los títulos universitarios o un año más de estudios aprobado son formas de *capital cultural institucionalizado*.

Desde esta línea de investigación, la condición de pobreza es una restricción para la adquisición de *capital cultural* en todas sus formas. La falta de capital cultural resulta en una imposibilidad concreta para “saber ser” y “hacer” en los espacios sociales, impidiendo a los sujetos sobresalir o aprovechar ciertos espacios. La pobreza vuelve al sujeto “extranjero” de todo espacio sin pobreza, alienándolo así de la posibilidad de pertenecer a otros espacios y manteniéndolo en su condición inicial.

Para finalizar la revisión de la literatura especializada se presenta en el siguiente acápite un resumen de las brechas que estas presentas a nivel metodológico y que esta investigación tratará de superar.

2.5 Brechas metodológicas en las investigaciones revisadas

La revisión de literatura sobre la deserción permite identificar brechas que pueden ser solventadas por futuros trabajos. En primer lugar, hace falta investigación que cuestione la definición de deserción más allá de la definición operativa para generar estadísticas nacionales. Sin embargo, se considera que la definición del término es determinante, pues guía la investigación.

De hecho, la mayoría de las investigaciones revisadas se enfocan en entender por qué se da la deserción y quién deserta. Pero hace falta investigar la deserción como un fenómeno que ocurre como proceso y en respuesta a diferentes estímulos o vivencias, es decir, como una serie de decisiones anteriores, de experiencias, de interacciones, que terminan en la deserción.

Por otro lado, existen pocos trabajos de corte cualitativo o mixto en la literatura revisada, y los que existen no siempre cumplen con los criterios de rigurosidad metodológica esperados. Esto es particularmente cierto para los trabajos de la perspectiva sociológica relacional. La falta de rigor metodológico actúa en detrimento de la comprensión del problema de estudio.

Por su parte, los modelos cuantitativos aportan información sobre las variables sociodemográficas, contextuales e institucionales que, en promedio, influyen en la deserción. Sin embargo, ocultan la forma en que estos factores interactúan en ciertos contextos y cómo esta interacción puede afectar o no la decisión de permanecer en la escuela. La investigación con abordaje mixto o aproximaciones metodológicas cualitativas más rigurosas sería deseable.

En general, las perspectivas desde las que se aborda la deserción son limitadas en su marco teórico y podrían llegar a conclusiones más sólidas si se complementan entre sí. La perspectiva de la educación plantea que las causas de la deserción se encuentran en elementos relacionados a la escuela. Sin embargo, no se busca comprender la interacción de estos elementos en su conjunto con el niño y sus propias motivaciones personales. Esto, sin embargo, puede abordarse desde la perspectiva de la sociología relacional, específicamente con el instrumental teórico de B. Bernstein.

La perspectiva económica, en especial desde el paradigma racional, define la deserción como un problema de costo-beneficio, una decisión racional en función de lo conveniente que es seguir estudiando o abandonar el proceso. Se enfatiza la idea del trabajo como el costo de oportunidad de estudiar. Sin embargo, la evidencia empírica muestra que, en muchos casos, esto no se cumple y los trabajos desde esta perspectiva poco han aportado en explicar estas

desviaciones del comportamiento racional postulado. Para llenar este vacío es de mucha ayuda la perspectiva sociológica relacional y el marco teórico de P. Bourdieu. Desde la lógica del autor, es posible pensar que la decisión de desertar del sistema educativo sea la decisión razonable dada la realidad del niño. La deserción escolar entre los más desfavorecidos puede ser solo la respuesta de su *habitus*.

La misma lógica de P. Bourdieu permite completar la perspectiva que enfatiza que la pobreza y sus condiciones asociadas son las que causan la deserción. La teoría de P. Bourdieu permitiría profundizar en esta conclusión permitiendo comprender qué *habitus* se construye en la pobreza. Está comprobada la relación bidireccional entre educación y pobreza (Bonafant, Constans, Kliczkowski, Aina Tarabini y Valiente, 2010). La educación es una condición necesaria para reducir la pobreza, pero no es suficiente, pues la pobreza misma consiste en un freno para las posibilidades de educarse. La pobreza tiene efectos sobre la educación, y estos efectos están más allá de los costos económicos de educarse.

Las políticas contra la pobreza son subsidiarias, asistencialistas y poco enfocadas en lograr que las personas que sufren esta condición salgan de ella. En particular, es necesario reconocer la pobreza no solo en términos de “condiciones objetivas”, sino y particularmente en sus carencias espirituales, psicológicas y sociales, que se instalan a través del *habitus* en el ser humano que vive la pobreza, haciendo que la decisión de desertar del sistema educativo sea la decisión razonable.

Así, la perspectiva sociológica relacional permite profundizar en la comprensión de la deserción al aportar más elementos de análisis, y permite dar sentido a conclusiones aportadas por las otras perspectivas y las complementa. Finalmente, debe explorarse la deserción desde otros actores, no solo desde los desertores y los que tienen riesgo de desertar. No se hace, por ejemplo, la comparación entre el alumno que deserta y el que no lo hace en contextos similares. Se requiere una comparación más allá de características sociodemográficas o de contexto que incluya también la historia educativa, buscando conocer no solo a los que se van, sino a los que se quedan. Es decir, la investigación se ha seguido desde una mirada del problema, pero deben explorarse otras miradas.

Hay poca investigación que trate contextos rurales y pobres; sin embargo, la deserción en estos contextos es prevalente. A continuación se realiza una breve revisión de la pobreza como contexto de origen de prácticas para explorar elementos que permitan acercarse conceptualmente mejor al fenómeno de la deserción escolar.

Esta investigación se posiciona desde la sociología para plantear sus principales hipótesis, particularmente desde la propuesta de P. Bourdieu complementada en alguna medida con conceptos de B. Bernstein. La selección de este marco permite plantear como hipótesis central que la pobreza rural supone condiciones que no son neutrales para explicar la práctica de la deserción escolar, en particular por la influencia que este contexto puede tener en el *habitus* de un niño. Por un lado, la pobreza condiciona las dotaciones de *capital cultural* al que se tiene acceso y, por lo tanto, configura un *habitus* particular. Y por otro, esta condición supone un acervo lingüístico particular que afectará la forma de aprehender el mundo y, por ende, condicionará el actuar de cada individuo.

A continuación, el capítulo 3 presenta en detalles el marco conceptual que guiará esta investigación. Se trata de una propuesta que utiliza los principales conceptos de Pierre Bourdieu y los vincula para lograr complementariedad con algunos de los conceptos de Basil Bernstein, con el fin de explicar la deserción como una práctica que se gesta en la historia del sujeto, su realidad familiar y su vivencia escolar.

Capítulo 3: Principales conceptos y propuesta teórica

Las propuestas teóricas de Pierre Bourdieu (1933-2002) y de Basil Bernstein (1924-2000) son aportes que cambian la forma de concebir la sociología; por ello no estuvieron exentas de polémica en los campos académicos en los que se desempeñaron. Se han realizado críticas severas a sus propuestas teóricas debido a que, en gran medida, han sido juzgados por partes parciales de su obra y, en algún caso, por una producción particular. Sin embargo, ambos autores trabajaron sus teorías a lo largo de sus vidas, evolucionando y madurando sus planteamientos, y probablemente nunca consideraron haber terminado su reflexión. No parece en ninguno de los casos que haya una obra resumen, sino al contrario, cada nuevo libro o artículo es una elaboración más fina y crítica de los planteamientos realizados anteriormente. Por ello, la comprensión de sus respectivas propuestas sociológicas solo puede hacerse desde una lectura comprensiva de sus obras, entendiéndolas como un todo.

Esta tesis utiliza como marco conceptual algunos de los principales conceptos de dichos autores, en mayor medida los de Pierre Bourdieu y los complementa para fortalecer algunas perspectivas con algunos de los conceptos socio-lingüísticos propuestos por Basil Bernstein. Ha interesado a este proyecto dilucidar cómo el fenómeno de la deserción escolar en el contexto de la pobreza rural puede iluminarse con las propuestas de estos autores que se considera permiten superar las limitantes de otros abordajes dominantes en el diseño de la política pública, en particular, el enfoque económico. La sociología de Pierre Bourdieu permite postular que la deserción es, antes que nada, una práctica cuya motivación se gesta a partir de la interacción de elementos de la escuela: el niño, su historia familiar y la realidad comunitaria. Estas interacciones se dan en diferentes niveles y por medio de diversos mecanismos, sin embargo, el lenguaje constituye un elemento central de interacción que puede ser estudiado desde algunos conceptos propuestos por Basil Bernstein.

A continuación, se presenta una revisión de los conceptos de ambos autores que se considera permiten una mejor comprensión y abordaje del problema de la deserción escolar. Antes se

realiza una breve discusión sobre los autores pues la propuesta de utilizar sus conceptos de forma conjunta es en sí misma controvertida.

3.1 Pierre Bourdieu y Basil Bernstein: ¿Dos sociologías diferentes?

P. Bourdieu trabajó explícitamente una teoría de la práctica o de la acción de los sujetos en los diferentes campos sociales, incluido el que interesa, que es el campo educativo. Por su parte, B. Bernstein propone un modelo concebido para explicar las reglas del proceso educativo y la manera en que los alumnos entienden o no las dinámicas y los mensajes válidos dentro de este campo, pudiendo dominar las reglas que garantizan el éxito o no. En su investigación, P. Bourdieu se ha concentrado en explicar *cómo* se da la relación entre el adentro y el afuera a partir de un análisis de la posición de los sujetos en el mundo social. Mientras, B. Bernstein ha concentrado su atención en el *dispositivo* por medio del cual el mensaje se transmite y las reglas que explican que este se comprenda de manera diferente, específicamente en el espacio escolar.

Cuestionable –como sus obras individuales– es también la propuesta aquí planteada que señala que existen convergencias y complementariedades entre los marcos conceptuales de ambos autores, que en vida fueron opositores intelectuales. Sin embargo, se plantea que en ambas teorías hay elementos que se complementan para explicar la práctica de los sujetos en el mundo social. Este trabajo pretende comprender y dar explicación a un fenómeno muy complejo del ámbito educativo, como es la deserción escolar, y se considera que los abordajes de P. Bourdieu iluminados por conceptos centrales de B. Bernstein serán fundamentales para proponer una explicación alternativa y más completa en relación a las existentes. Se considera importante abordar antes algunas de las principales críticas a la idea de que hay similitudes y complementariedades entre los autores, para intentar dar por saldada dicha discusión.

Efectivamente, la primera crítica a esta propuesta es que las agendas de investigación de ambos académicos eran fundamentalmente diferentes. El trabajo de Pierre Bourdieu fue la

búsqueda de una teoría sociológica de la acción de los sujetos. Específicamente, el autor buscó con su investigación develar a los actores el sentido de sus acciones (Wacquant, 2007) y la influencia que tiene el poder sobre la decisión individual. Sus conceptos permiten entender lo social desde un esquema relacional, y su objetivo específico fue aportar a la comprensión de los mecanismos de dominación y distinción que operan en la sociedad, siendo la educación solo una de sus múltiples áreas de aplicación (Wacquant, 2006). Para el autor, el campo de la educación es importante por ser un espacio de reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1970).

Por su parte, Basil Bernstein tuvo como proyecto académico producir una sociología de la educación y el conocimiento, también desde la perspectiva relacional (Sadovnik, 2001). Por esto, la obra de B. Bernstein se centra en la comprensión de la relación entre la familia, el lenguaje y la escuela, es decir, su área de interés investigativa fue exclusivamente lingüística y pedagógica. El objetivo original del autor era descubrir en el aula de clase el origen del retraso sistemático que presentaban las clases trabajadoras en la escuela, extendiéndose luego a descubrir el poder de “lo que se comunica” en el posicionamiento social y su rol como instrumento reproductor de las jerarquías sociales (Bernstein, 1990).

3.1.1 Relación con la corriente estructuralista

Otra diferencia crítica entre los autores es su relación epistemológica con la corriente estructuralista, que es definitoria de sus conceptos centrales: *habitus* para P. Bourdieu, y *código* para B. Bernstein.

La noción de código es esencialmente estructuralista, y sigue conceptualmente la sociología de Durkheim (1858-1917). La noción de código que evoluciona desde el código sociolingüístico hasta la noción de discurso sociolingüístico, se define como: “Un principio regulador tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, la forma de su realización y contextos evocadores” (Bernstein, 1990).

Estos códigos funcionan como reglas rígidas, y están en la base de la teoría de la práctica pedagógica que el autor postula. Se trata de reglas que regulan las relaciones de los individuos con los contextos, por lo tanto, con el conocimiento, y que les permiten significar el mundo que les rodea diferenciando aquello que es legítimo de lo que no lo es. Los códigos son estructuras que regulan la comunicación y, con ello, lo que es observable de la acción humana, es decir, sus prácticas sociales. A pesar de la rigidez de este concepto y sus reglas, el autor, en su modelo comunicativo, plantea claramente la existencia de un espacio de tensión “entre el orden y el cambio” (Bernstein, 1990), una contradicción entre “el mensaje y lo que podría ser voz”, un espacio para la acción en sentido contrario a lo dominante. Existe, pues, un espacio para la anomia desde la perspectiva de los dominantes, o del cambio desde la perspectiva de los dominados. Por ende, aunque la base de su teoría es el estructuralismo de Durkheim, existe en su propuesta un espacio para la libertad del individuo (Sadovnik, 2001).

Por su parte, P. Bourdieu tiene en el centro de su teoría el concepto de *habitus*. En la esencia del concepto de *habitus* se encuentran influencias de Durkheim y el estructuralismo, así como de Weber (1864-1920) y el subjetivismo. Este concepto permite ir más allá de la rigidez de la estructura y superar la dicotomía clásica entre la objetividad y la subjetividad. De hecho, desde la misma definición de *habitus* se plantea esta doble naturaleza conceptual. Por una parte es estructuralista: “La interiorización de la exterioridad y la exterioridad de la interioridad, es la sociedad en el cuerpo y en la mente” (Bourdieu, 1977/2006) es además “Estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas (...) es también estructura estructurada (...) sistema de esquemas generadores de prácticas” (Bourdieu, 1979/1988). Pero luego, en el mismo concepto se introduce una idea de libertad que lo distancia de esta corriente y posiciona al autor más en una vertiente sociológica *generativa* o *genética*, pues al mismo tiempo que es concepto estructural, se construye a partir de la historia particular de los individuos: “Así como no hay dos historias individuales idénticas no hay dos *habitus* idénticos” (Bourdieu en Reay, 2004).

El *habitus* es una disposición y no una regla (R. Harker, 1984); es generador de estrategias y reconoce incentivos, pero se construye en la práctica diaria de los individuos sin seguir una

lógica formal o un mecanismo, lo que lo diferencia profundamente de la noción de *código* y, por ende, afecta la forma de proyectar ambos conceptos empíricamente. Es importante señalar, sin embargo, que una de las críticas más duras contra P. Bourdieu radica precisamente en el hecho de que el concepto de *habitus* no es diferente de cualquier otra noción estructural, y que es la base de una teoría determinista de la acción humana.

3.1.2 Relación con la corriente marxista

Existen diferencias en lo que respecta la relación de ambos autores con el marxismo, pues a pesar de que ambos están influidos por esta corriente en sus concepciones epistemológicas, ninguno se considera neomarxista (Harker y May, 1993). Por un lado, Basil Bernstein se puede considerar marxista por la importancia que tiene el concepto de clase en su razonamiento teórico. El autor postula una relación entre la clase social y el *código*, que permite concluir que los niños de clase obrera estarían en desventaja en la escuela, precisamente, por las realidades que suponen su clase y la forma en que estas interactúan con la escuela. La clase social y, específicamente, la división social del trabajo que enmarca a cada clase, son los fundamentos de las diferencias entre los códigos que portamos (Bernstein, 1988). El grupo que domina en la estructura social es el que determina la división social desde la cual se definen orientaciones específicas de codificación.

Por su parte, Pierre Bourdieu también relaciona el *habitus* con conceptos de ingreso económico, pero no lo limita a esto ni a la noción de clase. Para el autor, la posición de cada agente en el *espacio social* (Bourdieu, 1975/1988) no es solo determinada por las dotaciones de ingreso –como lo postula la visión marxista–, sino que depende de las *estructuras* y *volúmenes* de capital *económico*, *social* y *cultural* (Bourdieu, 1986/1997). Estas concepciones del capital son del nivel de lo concreto como del nivel de lo simbólico, lo que crea una estructura social, por decir lo menos, más compleja que la estructura marxista de clases.

3.2 El desafío: utilizar los conceptos de Pierre Bourdieu complementados con los de Basil Bernstein

La propuesta de utilizar las teorías de P. Bourdieu y B. Bernstein de manera que el segundo complemente al primero, es en sí misma un desafío a nivel teórico para esta investigación. Por ello se dedicará algunos acápites a justificar que esta complementariedad existe a nivel teórico, para luego mostrarla a nivel empírico –aún si de manera limitada. Los mismos autores consideraban sus sociologías propuestas muy diferentes, lo que llegó incluso a generar polémica intelectual entre ellos. P. Bourdieu (citado en Harker y May, 1993) escribe: “Basil Bernstein describe las características del código elaborado sin relacionar este producto social con las condiciones sociales de su producción y reproducción”.

Por su parte B. Bernstein (citado en Sadovnik, 1991) dice que las teorías como la de P. Bourdieu tienen por objetivo comprender: “...cómo las relaciones de poder externas se transmiten por el sistema (...) sin designar al transmisor, simplemente haciendo un diagnóstico de su patología”.

Probablemente ambas críticas son válidas en momentos del tiempo particulares en la agenda investigativa de cada autor, pero pierden validez cuando se analizan sus respectivos aportes como un conjunto, pues cada autor termina indagando la pregunta con la que el otro inició su recorrido investigativo, completando una senda teórica con preocupaciones muy similares.

Al final, existen varios puntos comunes en las teorías de ambos sociólogos. En primer lugar, los autores tienen una visión moderna del rol de la escuela y del conocimiento, en el sentido de que postulan que es esta la responsable de otorgar los conocimientos valorados socialmente a todos los individuos, y que existe un conocimiento válido que hay que aprehender para insertarse socialmente. P. Bourdieu expone que es en la escuela donde los individuos confrontarán su *habitus primario*, es decir, el aprehendido en el hogar, con el *habitus* de los dominantes de este espacio. Así, el proceso educativo abre el espacio para que el *habitus primario* se modifique y, a través de un proceso de cambio, logre la flexibilidad necesaria para la movilidad en el espacio social (Bourdieu, 1986/1997).

Por su parte, B. Bernstein plantea que es la escuela la que debe otorgar al niño los *códigos* y, por ende, el *discurso* legítimo, es decir, los que le permitan significar la mayor amplitud de mensajes válidos. La validez de los mensajes provienen de su nivel de concordancia con aquello que el poder legitima en su realidad (Bernstein, 1990). El discurso otorgado en la escuela es el *elaborado*, cuyo mensaje es el menos dependiente de la base material que proviene de la división social del trabajo y, al contrario, el discurso aportado por la familia y el entorno comunitario próximo sobretodo en contextos de pobreza es, en conceptos del autor, el *restringido* (Bernstein, 1996).

Adicionalmente, a pesar de haber seguido caminos de investigación diferentes, P. Bourdieu, quien parte de una investigación que busca explicar las dinámicas de poder en el espacio social, y B. Bernstein, especializado en el espacio escolar, terminan concluyendo que existe una relación entre la escuela y la estructura de poder que determina la realidad social.

P. Bourdieu en *La reproducción* (Bourdieu & Passeron, 1970) y en *Los herederos* (Bourdieu y Passeron, 1964/2003), deja claro que la escuela premia el *habitus* del grupo que se encuentra en el poder, es decir, los dominantes en el *espacio social*. El aparato escolar, al no volver explícita esta distinción, contribuye con la reproducción de la superioridad de ciertos grupos sociales, pues vuelve el conocimiento más asequible a estos.

B. Bernstein, por su parte, muestra la relación entre *el currículum* de la escuela y *la ideología política*, y cómo esta relación se transmite a través de lo que él llamó *el dispositivo pedagógico* (Bernstein, 1990). B. Bernstein está preocupado por la producción, distribución y reproducción del conocimiento pero, sobre todo, por cómo las diferencias en las estructuras de poder social se reproducen o legitiman a través del acceso diferenciado al conocimiento (Bernstein, 1996).

Finalmente, ambos manejan una dimensión simbólica en sus teorías al buscar explicar cómo trabaja la relación entre el poder (afuera) y el poder simbólico (adentro). Para P. Bourdieu, la importancia de lo simbólico se presenta en la definición de la posición que cada uno ocupa

en el espacio social. El autor postula que hay dotaciones de capital que definen esta posición, particularmente el *capital cultural*, cuyas dotaciones son principalmente de esta índole (Bourdieu, 1986/1997). Por su parte, Bernstein maneja en su modelo las dimensiones simbólicas de lo posible y lo imposible (Cooper, 2001), o lo sacro y lo profano, para distinguir dimensiones del conocimiento o lo que él llamó *el mensaje* (Bernstein, 1990).

Así, se trata de dos sociologías diferentes, pero no por ello carentes de puntos vinculantes y, sobre todo, con espacios para la complementariedad (Maton, 2000) en la búsqueda de respuestas a objetos complejos, como lo es la deserción escolar. Precisamente, en el siguiente apartado, más que identificar similitudes y diferencias de ambas teorías, se señalan sus complementariedades y la utilidad en esta investigación de ambos marcos teóricos cuando son utilizados en forma complementaria para iluminar el objeto de investigación. Es importante señalar a este punto que a nivel empírico, los conceptos de P. Bourdieu serán los que dominen el planteamiento y estos se complementarán por los de B. Bernstein.

3.2.1 La fuerza de la posición

De campos y contextos

Según la sociología de P. Bourdieu (Wacquant, 2006), la posición que cada agente ocupa en el espacio social funciona como un determinante de la identidad encarnada de cada uno, permitiendo su distinción del resto de actores. El autor define a cada agente como “un actor estratégico preocupado por garantizar las distinciones sociales y los modos de reconocimiento distintivos” (Bourdieu, 1977/2006), es decir, que los agentes actúan siguiendo una lógica práctica en el mundo social, lógica que debe ser comprendida, pues es generadora de prácticas como la que convoca esta investigación: la de desertar.

El espacio social se compone de campos y cada uno de estos está especializado en una actividad, por ejemplo: el campo del arte, del periodismo, de la economía o el intelectual (Bourdieu, 1980/2002). El campo es una estructura de posiciones relativas dentro del cual los actores piensan, actúan y se distinguen. La posición de cada agente la define su dotación

de capitales y la brecha que desde esta hay en relación con aquello que en ese campo se valora.

En palabras de Pierre Bourdieu: "En términos analíticos, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)" (Entrevista a Pierre Bourdieu: La lógica de los campos, *habitus* y *capital*, 2014).

La especialización del campo es, en última instancia, simbólica en el sentido de que en cada campo los agentes luchan por obtener y ojalá monopolizar el bien simbólico valorado y legitimado por las relaciones de poder dominantes (Hilgers y Mangez, 2014). Según P. Bourdieu, el campo del poder es el campo simbólico que explica las dinámicas de interrelación entre los sujetos en el espacio (Bourdieu, 1998/2002), dinámicas que van más allá del nivel de la conciencia de los sujetos que lo componen. De hecho, la lógica y las dinámicas de interrelación que dominan el campo del poder se *homologan* en todos los campos; es decir, existe una correspondencia entre las estructuras sociales en cada campo. Generalmente, los dominantes del campo del poder lo serán en los otros campos (cosmos y microcosmos del mundo social) en que interactúan, y lo mismo es válido para los dominados. El campo del poder tiene las dinámicas más abstractas del mundo social, y en él luchan el capital económico y el *capital cultural*, siendo este último el dominado.

Los agentes dentro de cada campo no son pasivos; de hecho, los campos son espacios de lucha. La lucha de cada agente depende de su posición particular en el campo y del interés que su posición propicia. Este interés puede ser mantener o cambiar la posición que se detenta para acercarse más a la posición de dominación (Bourdieu, 1979/1988). Es decir, que el poder interno dentro de cada campo cambia de manos, pero no cambia su estructura caracterizada por dominantes y dominados, estando entre estos últimos aquellos que yacen

en la *miseria de posición* (Bourdieu, 1993/2010), es decir, desprovistos de todo aquello que vale simbólicamente e incluso, objetivamente, en el campo del poder y, por homología, en los campos en que se mueven.

Cada campo genera “un lenguaje” que es particular, una especie de código cifrado que es validado por los dominantes de este campo. Se trata de una serie de reglas que, de ser conocidas por los agentes, les darán ventajas en el campo y les permitirán moverse como si conocieran el juego o el “*enjeu*”, es decir, lo que está en juego en ese campo (Bourdieu, 1980/2002). Existe una *doxa*, una natural adhesión objetiva y subjetiva del individuo al campo cuando está llamado a adherirse, cuando ha sido “hecho” para pertenecer a este.

Aquí aparece una primera conexión y un primer espacio de complementariedad con la teoría de Basil Bernstein. El autor propone en un inicio una teoría que explica el proceso de socialización cultural de manera específica a través del sistema escolar, entendido este esencialmente como un dispositivo de comunicación de las reglas del poder social (Bernstein, 1971). Sin embargo, en sus últimas obras, propone su teoría como un mecanismo capaz de explicar otros sistemas en los que las relaciones de poder se imponen e, incluso, como una teoría para entender la transmisión, reproducción y posibilidades de cambio que existen en la dinámica social, lo que se corresponde con la ambición inicial en el recorrido académico de P. Bourdieu (Bernstein, 1990, 1996).

B. Bernstein, como sociólogo y lingüista, centra en un inicio su propuesta en un concepto lingüístico, el *código* (Bernstein, 1971), que define de manera general como “un principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra: significados, realizaciones y contextos” (Bernstein, 1990). El concepto de código se vincula de manera directa con la noción de legítimo e ilegítimo, pues al haber un código que designa lo relevante, al mismo tiempo delinea lo irrelevante. Así, aquel que no maneje este código no tendrá la capacidad de entender aquello que “importa” en el espacio social relevante, que en el caso del estudio de B. Bernstein es el espacio escolar. La noción de código está directamente vinculada con la de contexto de manera bidireccional: por un lado, hay un código legítimo para cada contexto, y por otro, el contexto es generador de un código o de códigos particulares. El

contexto puede entenderse en términos de reglas que ponen en relación los significados dentro de cada contexto y entre contextos. Estas reglas determinan, dentro del contexto, la manifestación del *control* por medio del principio de *enmarcamiento* y, entre *contextos*, la manifestación del poder se da a través del principio de *clasificación* (Bernstein, 1990).

Es fundamental entender que lo que cuenta como un contexto es la relación *entre* los contextos, estos límites marcados son los que determinan luego contextos específicos y, con ellos, códigos (realizaciones, significados) especializados. En la práctica, cuando un sujeto ingresa a un contexto específico con un código que no es el que dicho contexto legitima, entonces no comprenderá lo que en el contexto “se dice”, el mensaje le será ajeno y no significará “nada”, y el sujeto mismo no será capaz de significar en este contexto. Así, el que no maneja el código legítimo del contexto específico, no sabrá legitimarse en este contexto. Desde la propuesta de B. Bernstein, la definición de *contexto* puede ser aplicada para entender la relación entre dos ramos del currículum escolar como Matemáticas y Lenguaje, o las relaciones dentro y entre dos clases (entendida la clase como un espacio de dinámicas), o dos espacios tan amplios como lo rural y lo urbano.

Así, campo y contexto son dos conceptos que, utilizados en conjunto, abren la posibilidad de entender las relaciones sociales en espacios como el escolar de manera muy amplia. Por un lado, la noción de campo permite entender el espacio escolar como un espacio con reglas, con un “enjeu” que premia a quienes las conocen. Este “conocer” está vinculado con las dotaciones y estructura de capital que la persona porta y que le posicionan en un lugar específico de este campo. En el campo escolar, que puede entenderse como un contexto específico, hay otros contextos que se superponen; para mencionar algunos están las relaciones entre ramos en el currículum o las dinámicas diferentes provenientes de pedagogías diferentes. Para analizar esto último, B. Bernstein otorga el instrumental micro que permite establecer qué sucede de manera “más fina” y explícita cómo se da la interacción de los sujetos. Particularmente, es de interés de este trabajo la relación entre profesores y alumnos, así como entre padres de familia y alumnos. El instrumental de B. Bernstein permite caracterizar la dinámica de “la lucha”. Bernstein (1990) ampliará la noción de *código* a la de *discurso*, superando el concepto meramente lingüístico y ampliándolo a uno más sociológico.

De capitales y discursos

Llegados a este punto, es importante ahondar sobre las nociones de capital propuestas por Pierre Bourdieu, que son fundamentales para entender la posición del sujeto en el espacio social (Bourdieu, 1979/1988). Según P. Bourdieu, existen diferentes tipos de capitales. La noción de *capital cultural* es una de las más complejas en la teoría de P. Bourdieu. Para el autor, el *capital cultural* tiene tres formas o estados: el *capital cultural* encarnado, el objetivado y el institucionalizado (Bourdieu, 1986/1997). El abordaje tradicional de este concepto en educación supone que los niños tienen un pobre desempeño escolar o, incluso, podrían desertar cuando provienen de entornos desprovistos, y cuando su bagaje cultural no concuerda con el de la escuela (van de Werfhorst, 2010). En palabras de Bernstein, este niño porta un discurso restringido y no es capaz de adquirir el discurso elaborado que debería de otorgarle la escuela. Esta limitación radica en que el niño no es capaz de entender las reglas de reconocimiento del contexto escolar, y la escuela no crea las posibilidades para que lo haga. La noción de contexto de Bernstein puede ser tan amplia como la noción de campo de Bourdieu (por ejemplo: contexto o campo educativo), o más limitada, como el aula de clase o la clase de un ramo particular.

El nivel más abstracto del *capital cultural* es el encarnado, que es del orden de lo simbólico. Este tipo de *capital cultural* es el más difícil de medir y para algunos, imposible, por ser intangible. Para P. Bourdieu el *capital cultural* encarnado se expresa o cobra sentido dentro de cada *campo*, pues es ahí adónde es útil y tiene valor. Para adquirir *capital cultural* encarnado, se requiere asignar tiempo al proceso de adquisición, tiempo de ocio para poder absorber en la propia persona, impregnar en el cuerpo esta cultura y, por lo tanto, sacrificar otras actividades a favor de esta.

Esto concuerda con la hipótesis de Bernstein que postula que a menor especificidad de relación con su base material, más compleja será la división social del trabajo que atañe al agente y que está en el origen de la posición de este en el espacio (Bernstein, 1990). Es decir, que si hacemos el paralelo con el concepto de P. Bourdieu, el *capital cultural* encarnado es

un reflejo a nivel simbólico de la relación estrecha o lejana del agente con la base material en la división social del trabajo. Si el agente tiene una relación poco específica con su base material, más probable será que posea una orientación de *código/discurso* elaborado o más *capital cultural* y, por ende, signifique mejor su entorno. Esto le dará, en el campo específico, una mayor dotación de *capital cultural* encarnado. La posición que concuerda con una división más compleja del trabajo es también la que encarna mayor capital cultural y, por ende, la dominante en este *campo/contexto*.

Una segunda forma del *capital cultural* es el objetivado, que supone el consumo de bienes de cultura que solo pueden definirse en el campo en que se validan como tales (Bourdieu y Passeron, 2003). No se puede olvidar que la cultura para P. Bourdieu es un arbitrario impuesto en las sociedades por los grupos en el poder. Así, para el caso que nos ocupa, se entenderá por *capital objetivado* en el campo escolar el consumo de bienes que apoyen la posibilidad de aprendizaje de los niños, separándonos de la interpretación dominante del concepto que lo vincula con el consumo de bienes de “alta cultura”. Es decir, que en el contexto escolar se considerará como capital cultural objetivado aquello que se valore según el *discurso pedagógico oficial* (DPO) (Bernstein, 1996).

El desafío implícito en el campo escolar es descubrir cuáles son estos bienes valorados, qué prácticas, qué manera de hablar, de relacionarse, son la que se premiarán en el niño. Es posible que el contexto escolar, su discurso y sus reglas, difieran mucho del *discurso local* al que está expuesto en su cotidianidad el niño, y estos discursos entren en “pugna” (Bernstein, 1996), dando como resultado que el niño se sienta alienado de la escuela, imposibilitado de acumular este capital objetivado.

3.2.2 La interacción entre el *habitus* y el *código/discurso*

P. Bourdieu plantea que los individuos interactúan en un *espacio social*, y que lo hacen *distinguiéndose* en función de las *dotaciones de capital* que cada uno posee. La respectiva posición en el espacio a lo largo de la vida es desde donde se consolida el *habitus* (Bourdieu,

1980/2002). El *habitus* es el vínculo entre la realidad y la práctica en el mundo social, pudiéndose explicar desde la comprensión de estas disposiciones individuales y grupales.

Según la sociología de P. Bourdieu (Bourdieu, 1979/1988), la posición que cada agente ocupa en el *espacio social* se define objetivamente en su existencia y en las determinaciones que impone a cada agente. Estas posiciones están determinadas por las dotaciones de capital (específicamente la estructura y el volumen) que cada individuo posee (Bourdieu, 1986/1997).

La posición en el *espacio social* y las condiciones que supone funcionan como el lugar de la producción de las disposiciones y, por ende, de las prácticas del ser humano. El *habitus* se produce en esta posición particular en el espacio social. Pero al mismo tiempo, el *habitus* es la relación entre la situación objetiva de los sujetos y sus prácticas y, finalmente, se convierte en generador de estas prácticas (Bourdieu, 1979/1998, 1977/2006; Vryonides, 2009).

Asimismo, el *habitus* es generador de prácticas, pues tamiza de manera inconsciente el mundo que rodea, al punto de afirmar: “Las disposiciones (...) propensiones, no son exógenas, esto es, dependientes de una naturaleza humana universal, sino endógenas y dependientes de una historia, que es la misma del cosmos económico en que se exigen y recompensan (...). Los estímulos no existen para la práctica en su verdad objetiva de disparadores condicionales y convencionales, no actúan, sino a condición de encontrar agentes condicionados a reconocerlos” (Bourdieu, 1980/2002).

El *habitus* es el elemento por medio del cual la historia comunitaria se encarna en la persona y se convierte en formas de pensar, actuar y comprender el mundo por medio de esquemas de percepción, y se logra que la práctica de los individuos coincida con aquello que el entorno exige. El *habitus* responde a las condiciones únicas de su producción, es decir, los agentes hacen valoraciones al actuar (o, al menos, actúan como si las hicieran en muchas circunstancias), los estímulos pueden influir sus prácticas; pero todo esto condicionado a la realidad particular de los agentes, a su *posición* en el espacio social (determinada por las dotaciones de capital), al campo en que interactúan y a la historia con la que se identifican.

En resumen, escribirá P. Bourdieu: “Si hay una propiedad universal, es la de que los agentes no son universales porque sus propiedades, y en particular sus preferencias y sus gustos, son el producto de su emplazamiento y sus desplazamientos en el espacio social, y por lo tanto, de la historia colectiva e individual” (Bourdieu, 2000). Si partimos de que el *habitus*, según Bourdieu, es *praxis*, es decir, afecta lo que hago y cómo lo hago, pero también es *hexis*, expresión corporal, una forma de verse y de hacerse ver, entonces se confirma: “Es lo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes” (Bourdieu, 1980/2002).

La tríada conceptual que se crea entre *capitales*, *campo* y *habitus* permite al autor proponer un cuarto concepto: la *doxa*. Este concepto alude a la actitud de naturalidad o familiaridad frente a la cotidianidad que permite “tomar el mundo como dado” (Bourdieu, 1980/2002). Esta experiencia es producto de la coincidencia entre lo que reconoce el *habitus* desde su perspectiva subjetiva como válido, con lo que objetivamente rodea el espacio en que interactúa el individuo. Esta experiencia de la concordancia a nivel subjetivo y objetivo es la *doxa*, que puede amplificarse y convertirse en opiniones comunes entre personas o creencias incuestionadas (Bourdieu, 1980/2002).

La *doxa* es parte del *sentido práctico* o del conocimiento del *sentido del juego* en el campo (el *enjeu*), y resulta de lo que P. Bourdieu llama el cruce cuasi milagroso entre el *habitus* y un campo. Para P. Bourdieu el *habitus* es generador de prácticas, pues tamiza de manera inconsciente el mundo que rodea a los individuos, a tal punto que estos no serán sensibles a los mismos incentivos si no comparten el mismo *habitus* (Bourdieu, 1980/2002). Los estímulos pueden influir sus prácticas, pero a condición de que los agentes los reconozcan.

En este punto, una vez más, B. Bernstein se vuelve un complemento para la teoría de la práctica de P. Bourdieu. Se propone que el *habitus* es también lenguaje, lenguaje más allá del habla. El *habitus* está encarnado, entre otras cosas, en el *código sociolingüístico* (Bernstein, 1971) que además, se sabe, está relacionado con la posición de clase de los individuos (Bernstein, 1990). Es decir, la comprensión (en el sentido amplio) de un mensaje

o de un incentivo, pasa por el *código* que se porta, y este no puede desvincularse del origen social o del espacio histórico del sujeto.

De hecho, B. Bernstein (1990) propone que el grupo que domina el principio de la división social del trabajo es el que determina la medida en que la posición en la división social del trabajo da acceso a orientaciones específicas de codificación. Usando los conceptos de ambos autores de manera simultánea, el *habitus* de los dominantes y la distribución de poder que los lleva a dominar en un campo particular, se objetiva, entre otras cosas, en un *discurso elaborado*, que además será opuesto al *discurso restringido* que manejan los dominados de ese campo.

Efectivamente, B. Bernstein distingue dos tipos de *códigos*: *restringidos* y *elaborados*. Los *códigos restringidos* son aquellos a los que todos tenemos acceso, pertenecen a la cotidianidad, al quehacer diario. Los *códigos elaborados*, al contrario, no son asequibles a todos y en ellos está codificado el conocimiento formal, el que es legitimado por la distribución del poder y reproducido en las diferentes agencias, como la escuela. Es importante comprender que la noción de *código* no supone solo un manejo lingüístico, sino que supone prácticas y conductas y, finalmente, un criterio que facilitará o dificultará el desempeño del individuo en la sociedad.

Los significados de mundo de un niño provienen del (de los) *código(s) sociolingüístico(s)* que maneja, pues este es su filtro de la realidad. El manejo de un código elaborado permite significar, a partir de los distintos contextos, los diferentes principios de clasificación y reglas de realización que operan en el mundo, facilitando la comprensión del mundo social en términos de sus jerarquías y la forma en que operan las relaciones de poder. De lo contrario, la persona transitaría sin aprehender de forma completa la realidad que lo rodea, sin ser capaz de significarla, limitada en sus posibilidades por esta incomprensión. *La doxa*, el conocimiento perfecto del juego de un campo, no sería posible sin el manejo del código legítimo en este. Así, el *sentido práctico* de P. Bourdieu termina expresándose, entre otras cosas, en *discursos*, y se logra con el reconocimiento inconsciente de *códigos* que son parte intrínseca de unos *habitus*.

Existe, según el autor, un *dispositivo pedagógico*, es decir, un conjunto de reglas o procesos por medio de los cuales el conocimiento se transforma en *discurso pedagógico* una vez es recontextualizado. Hay dos principales campos de recontextualización del conocimiento educativo: el Estado (campo de recontextualización oficial), por medio del currículum y la escuela, por medio de los maestros. Se puede hablar de un tercer proceso de recontextualización que se da entre el alumno y sus padres, que resignifican a su vez el conocimiento (Bernstein, 1990).

Por lo tanto, el *discurso pedagógico* se construye, al menos, en dos momentos: en la interacción maestro-alumno y en la interacción familia-escuela (Singh, 2002). Ambos momentos no pueden estar aislados del *habitus* de los que participan en estas interacciones. El *discurso* y sus *reglas* no operan en el vacío, sino que interactúan con un *habitus* particular. Interesa, en este caso, el *discurso pedagógico* en la relación profesor-alumno y profesor-padre de familia, y cómo este *discurso* es significado de forma diferente dependiendo del *habitus* del alumno, *habitus* que se desprende de su posición en el espacio social.

3.2.3 La decisión racional desde P. Bourdieu y B. Bernstein

El paradigma económico supone que el ser humano es racional y maximizador. Esto significa que los agentes solo actúan si el beneficio de esta acción es mayor que los costos que se le asocian. Estos beneficios y costos, aunque se admite pueden ser no monetarios, deben ser cuantificables y conocidos (de ahí la importancia de la información en esta visión de mundo) para que el agente realice su cálculo racional, optando por la alternativa de mayor beneficio neto, lo que deja fuera de los modelos empíricos las motivaciones inconmensurables de la acción humana. Adicionalmente, esto supone que cada acción de los agentes es pensada y, más aún, calculada, por lo que se puede predecir a partir de un modelo cuyo supuesto fundamental es la *rational action theory* (teoría de la acción racional). Esto permite concluir que se puede influir la conducta de los agentes cambiando las valoraciones de beneficio y costo, a partir de incentivos. De esto se desprende la simplificación del *agente representativo*,

que permite decir que como todos los agentes son racionales, actuarán de manera muy similar y responderán a los mismos incentivos, en promedio.

Bourdieu será tajante en lo referente al error del paradigma económico en este punto: “Las disposiciones (...) propensiones, no son exógenas, esto es, dependientes de una naturaleza humana universal, sino endógenas y dependientes de una historia, que es la misma del cosmos económico en que se exigen y recompensan” (Bourdieu, 2000).

El sociólogo va más allá en su análisis: no niega la importancia de los incentivos o estímulos en la toma de decisión de los agentes, pero los pone en una posición condicionada en términos de su capacidad de influir las prácticas: “Los estímulos no existen para la práctica en su verdad objetiva de disparadores condicionales y convencionales, no actúan sino a condición de encontrar agentes condicionados a reconocerlos” (Bourdieu, 1980/2002).

Es decir, los agentes hacen valoraciones al actuar (o, al menos, actúan como si las hicieran en muchas circunstancias); los estímulos pueden influir sus prácticas, pero todo esto condicionado a la realidad particular de los agentes, a su posición en el espacio social, al campo en que se desempeñan, a la historia con la que se identifican.

En resumen, escribirá P. Bourdieu: “...si hay una propiedad universal, es la de que los agentes no son universales porque sus propiedades, y en particular sus preferencias y sus gustos, son el producto de su emplazamiento y sus desplazamientos en el espacio social, y por lo tanto, de la historia colectiva e individual” (Bourdieu, 2000).

Bernstein, por su parte, presenta el concepto de código sociolingüístico (Bernstein, 1971/1977), que está relacionado con la posición de clase de los individuos y que se define como “un principio regulador, tácitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes y la forma de su realización”.

Es decir, la comprensión (en el sentido amplio) de un incentivo pasa por el *código* que se porta, no es neutral, entonces, el origen social o el espacio histórico del sujeto. Basil Bernstein

también utilizará el término interés (Bernstein, 1996), pero no en el sentido de *interés* o egoísmo individual. Al contrario, *interés* para Bernstein es una noción bilateral de recibir y dar, que condiciona las relaciones de los agentes con las instituciones como la escuela, es decir, estas relaciones no son neutras.

Las teorías de P. Bourdieu y de B. Bernstein permiten proponer la racionalidad de los sujetos; pero condicionada a los posibles. Es decir, la práctica humana es racional, pero la racionalidad es actuar dentro del esquema de posibilidades reales; de hecho, actuar fuera de estas posibilidades sería “una locura”. El andamiaje de los “posibles” se construye en la medida en que el *habitus* se reconoce en el campo en que se desempeña y acumula “triumfos”, y para esto es indispensable el manejo del *discurso* adecuado.

Por su parte, P. Bourdieu (1984/2010) abre la puerta a la posibilidad de vivir en la “irracionalidad”, o lo que él llamó la “histéresis”. Esta describe el fenómeno de Don Quijote, que no comprende el mundo y los límites que este le impone, pues el *habitus* se encuentra en medio de una realidad a la que no logra ajustarse, y se propone alcanzar *lo imposible*. La histéresis permite cambios dentro del *statu quo*, pero con el riesgo de no ser reconocido en el campo y de sufrir el dolor social de la marginación. El Quijote se sacrifica para favorecer la transformación social, a veces sin éxito.

3.2.4 Propuesta analítica para comprender la deserción en contextos de pobreza rural

Una vez planteados los principales conceptos de los autores y sus interrelaciones, se reflexiona sobre posibles maneras en que estos conceptos ayudarían a comprender el problema de la deserción escolar en contextos de pobreza rural.

1. P. Bourdieu plantea una teoría que busca comprender a un individuo que vive inmerso en una realidad social, que se ve afectado por ella y, al mismo tiempo, que él afecta; esta relación bidireccional es particularmente profunda desde la propuesta del autor. La realidad particular que nos interesa es una realidad de pobreza rural, es decir, de carencias de diferente tipo y, particularmente, de marginalidad y de aislamiento

social. Nos ocupan los agentes situados en la parte más desprovista, en estructura y volumen, de capitales del espacio social.

Bourdieu, en su obra *La miseria del mundo* (Bourdieu, 1993/2010), hablará de la *miseria de posición* al referirse a aquellos que se sitúan en los límites del macrocosmos social y de su respectivo microcosmos social; posición que, para quien la padece, es determinante y definitoria, pues supone desarrollarse en un contexto de ausencia de lo fundamental en términos sociales. Se trata de personas que pueden escapar de los *efectos de lugar*. En la teoría de P. Bourdieu, en la que la posición en el espacio social es la base de la relación de los individuos con la sociedad, el lugar físico en que se construye esta posición, es decir, las características de la pobreza rural, se perfilan como fundamentales.

2. Este “lugar” es, desde la perspectiva de Bernstein (1996), un contexto particular con un *discurso local* que le es propio. Las reglas de este discurso local y sus realizaciones no necesariamente concuerdan con las del discurso de la escuela y las reglas del dispositivo pedagógico. El niño llega a la escuela portando un tipo de *código* o ambos (*restringido/elaborado*), y la escuela está llamada a otorgarle el elaborado, pues es esta institución la que debe dotar del instrumental para comprender los discursos verticales, es decir, el lenguaje del conocimiento científico. Sin embargo, la familia y el código que esta aporte serán centrales en la calidad y velocidad del aprendizaje del niño en la escuela. Si la familia solo provee de un *código restringido* al niño, a este le será más difícil hacerse del *código elaborado* que le enseña la escuela, le será más difícil comprender la “*gramática de la escuela*” (Bernstein, 1990).
3. Existe una lógica interior a la práctica pedagógica donde podrían gestarse las bases de la deserción escolar. Es importante dilucidar las *reglas del discurso (reglas regulativas e instruccionales)* a las que fue expuesto el niño que deserta. Hay que preguntarse si estas fueron transmitidas de forma clara (*pedagogía visible*) o se escondieron *los criterios* del aprendizaje tras formas implícitas de enseñanza menos fáciles de dilucidar (*pedagogía invisible*). Adicionalmente, hay que cuestionarse si se

porta un *código restringido* o más ampliamente, si se porta un *habitus* que limita la comprensión del entorno por haberse gestado en un entorno de pobreza.

Así, interesa cómo este *discurso* es significado de forma diferente, dependiendo del *habitus* del alumno (Wright, 2008). Adicionalmente, es posible que en ciertos contextos, como el de la ruralidad, en el que los maestros no son profesionales y están poco institucionalizados, su *habitus* no sea neutral y afecte la relación de comunicación con el alumno por las reglas que impone, y que están más bien determinadas por su *habitus*, y no necesariamente por *el dispositivo pedagógico*, creando muchas veces diferencias entre los alumnos (Bourne, 2003; Sriprakash, 2009).

4. La posición en el espacio que supone la pobreza y las características particulares del espacio rural pueden conceptualizarse como una condición objetiva y subjetiva que estructura un *habitus* particular. Entonces, el que vive en la pobreza está estructurado por ella y se estructura en cada momento en ella. Por lo tanto, la noción de *habitus* que se construye en la pobreza nos permite concebir la condición de pobreza como algo externo al sujeto. Es una realidad que se impone al sujeto “desde fuera”, pero le termina condicionando por dentro. Es decir, la pobreza se internaliza, aun si se supera la carencia de ingreso, pues es más que esto: es una condición en la que se construye una identidad. No debe dejar de comprenderse el *habitus* de una condición tan particular como el de la pobreza rural, pues los más pobres tienden a desertar de la escuela el doble de veces que los que no lo son, a pesar de que la tasa de retorno económica de la educación es mayor para los primeros (Bonal *et al.*, 2010).
5. El *habitus*, escribe Bourdieu, “...define la percepción de la situación que lo determina... la situación en cierta forma es la condición que permite la realización del *habitus*”. En este caso, la pobreza se define y define el *habitus*. Y esa interacción entre lo externo y lo interno vuelve trascendente la idea de un *habitus* en la pobreza. El *habitus*, según Bourdieu, es *praxis*, es decir, afecta lo que hago y cómo lo hago, pero también es *hexis*, expresión corporal, una forma de verse y de hacerse ver: “...es

lo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes” (Bourdieu, 1979/1988). La experiencia de ser pobre en la zona rural es, por lo tanto, experiencia generadora de prácticas y de visiones de mundo que podrían entorpecer el proceso escolar, llevando a desertar a través de múltiples mecanismos y en diferentes momentos de la historia de un individuo.

6. Otro punto central en lo que respecta el *habitus* es que este dará forma a la percepción de los padres con respecto a la educación y las posibilidades que esta brinda a sus hijos (Vryonides, 2009). Es decir, desde el *habitus* de la pobreza de los padres de los niños en esta condición, es determinante comprender el sentido que se le da a la educación. Y este sentido puede diferir por completo del sentido que se le da a la educación desde otras condiciones, e ignorar estas diferencias puede llevar al fracaso de una política educativa en dicho contexto. Por ejemplo, el *habitus* de la pobreza es uno donde se valora el trabajo duro y físico, desde donde probablemente no se comprenda como un aporte a la construcción de la personalidad del niño el trabajo más “contemplativo” que supone el esfuerzo académico. (Bonal *et al.*, 2010).
7. Por otro lado, el *habitus* tiene repercusiones enormes en el desempeño académico de los alumnos (Goicovic Donoso, 2002). Investigaciones demuestran que las decisiones de los alumnos de invertir en su educación, es decir, estudiar duro, hacer sus tareas y proyectarse en la universidad, dependen directamente de su posición en el espacio social, es decir, en el sistema de clases. Bourdieu (1979/1988) plantea que las clases sociales de menos recursos saben que los más provistos *de capital cultural* son las clases altas, y que eso los deja a ellos en desventaja para sobresalir en el sistema educativo, lo que genera prácticas “enclasantes” de parte de estos grupos que tienden a confirmar la expectativa: desertar es, de alguna manera, hacer de la necesidad virtud (Bourdieu, 1979/1988).
8. Un problema de política educativa como la deserción estudiantil no puede comprenderse y, mucho menos, intentar solucionarse desde una visión

simplificadora. Por un lado, el individuo encarna un *habitus* que se construye desde la familia y que le impregna una historia particular colectiva. En el caso de la pobreza rural, ¿cuánto de esta historia tiene alguna relación con la educación formal? Probablemente muy poca.

La educación universal es una realidad reciente para El Salvador; muchos de los niños rurales son la primera generación de su familia en acceder a la escuela. Su historia colectiva, parte de su *habitus* primario, no se explica en la escuela, no hay puntos de coincidencia, no hay sentidos comunes. La educación no ha sido para sus familias y sus comunidades un camino para salir de su condición; al contrario: la forma de salir, como se explicó anteriormente, supondría, por la fuerza del efecto de lugar, irse realmente. Y así lo hacen: la opción de migrar, mucho más que la opción de educarse, parece coincidir con lo más profundo de lo que el *habitus* del pobre rural admite como posible y deseable (Bourdieu, 1980/2002).

9. P. Bourdieu escribe: “Un individuo estará mucho más propenso a hacer una virtud de la necesidad que intentar lograr lo que ya está negado (...) por las prohibiciones, imposibilidades inscritas en las condiciones objetivas” (Bourdieu en Reay, 2004). Desde estas palabras, la tragedia de la deserción escolar entre los más desfavorecidos puede ser solo la respuesta de su *habitus* rural, que no concibe como posible terminar este largo trayecto con éxito y se resigna al camino más transitado; esto como una estrategia inconsciente de supervivencia en un entorno con tantas restricciones y carencias, que la sola posibilidad de un dolor más debe ser descartada. Estas son solo algunas posibles preguntas que permiten abordar, desde la sociología de P. Bourdieu, el fenómeno de la deserción escolar en el ámbito de la pobreza rural, y entender así cómo el espacio y el contexto en que este fenómeno se da, se vuelven determinantes.
10. B. Bernstein propone instrumentos teóricos que permitirán comprender el fenómeno de la deserción en contextos de pobreza rural desde la escuela y sus mecanismos de interacción con los individuos, sus familias y su entorno. En primer lugar es importante entender la educación desde el pensamiento del autor. La escuela para B.

Bernstein tiene un rol moral en el sentido de su potencial democratizador, pues “la educación es fundamental para los conocimientos básicos y comunes de la sociedad, los grupos y los individuos” (Bernstein, 1996). La educación, agrega el autor: “...es una inducción hacia el colectivo más amplio, hacia formas históricas de conocer e idealmente, hacia un conocimiento de la posición individual, convirtiéndole en una contribución potencial para transformar lo social y lo político.” (Bernstein en Bourne, 2003). Por lo tanto, la escuela transforma la identidad de los niños; es decir, la educación tiene el potencial de crear conciencia en el individuo, de otorgarle un conjunto de criterios para poder moverse y actuar, con más o menos soltura, en la realidad que lo rodea.

Ahora, la educación no está carente de sesgos (Bernstein, 1975/1988) inherentes a los procesos de transmisión del conocimiento que se dan dentro de cada contexto escolar. La educación no es neutra: sus procesos de adquisición, de transmisión, los supuestos sociales en los que se basan estos, son los fundamentos de los sesgos sociales más o menos profundos que la educación genere. Para el autor, dado el sistema, el primer compromiso moral de la educación con la sociedad es hacerse cargo de esta realidad de no neutralidad, para poder apoyar a los más desfavorecidos del proceso educativo; esto, pues la educación está estrechamente relacionada con las posibilidades de democratización de la sociedad en el sentido de que es la responsable de otorgar a las personas tres derechos: crecimiento (*enhancement*), inclusión y participación (Bernstein, 1996).

11. En el contexto de la escuela rural, en un entorno de pobreza, la primera pregunta que surge es: ¿está la escuela otorgando estos derechos? Para el autor, el crecimiento es la “condición para experimentar los límites, sean sociales, intelectuales o personales, no como prisiones o estereotipos, sino como puntos de tensión que condesen el pasado y abran posibles futuros”. Desafío no menor en una realidad de privaciones físicas y morales, como la de la pobreza rural, donde cabe preguntarse: ¿la escuela abre puertas?, ¿otorga herramientas de inclusión?

12. Esto supondría el derecho a la autonomía en el contexto de una comunidad. ¿Puede esto percibirse en la marginalidad? Bernstein adelanta una respuesta: “...es muy probable que los estudiantes a quienes no se les otorguen esos derechos en la escuela provengan de grupos sociales a los que no se les reconocen esos mismos derechos en la sociedad” (Bernstein, 1996). Otro aporte del instrumental teórico de Bernstein es que nos otorga los conceptos para “entrar” en la escuela y comprender sus mecanismos de transmisión del conocimiento, y poder evaluar si estos mecanismos permiten que los estudiantes pobres y rurales adquieran estos derechos y, de ser así, si lo hacen de forma igualitaria o desigual.
13. B. Bernstein (1996) postula que la pedagogía no es neutra. Al contrario, el autor distingue entre pedagogías visibles, cuyos mecanismos de control y enmarcamiento son fuertes, y pedagogías invisibles, cuyos mecanismos son más débiles y difusos (Bernstein, 1990). Ambas pedagogías suponen una lógica de transmisión del conocimiento. El autor, sin hacer una valoración moral *a priori* de la idoneidad de una sobre la otra, demuestra que las pedagogías visibles son más comprensibles para alumnos que portan códigos sociolingüísticos restringidos, como podría ser el caso de los niños rurales.

Al contrario, el conocimiento transmitido por medio de pedagogías invisibles, al basarse en supuestos de realidades de clase media, son más difíciles de aprehender para grupos de clases desprovistas. La cualificación de la pedagogía de la escuela rural salvadoreña, a través de los rasgos que definen la relación entre transmisores y adquirientes –que para B. Bernstein (1971/1977) son jerarquía, reglas de secuencia y criterios–, permitirían hacer un diagnóstico sobre lo capaz que está siendo esta escuela de lograr que los alumnos adquieran el discurso vertical. Es decir, la capacidad de la escuela de sacar al niño de su contexto más inmediato, que en el caso rural es limitado y desprovisto, y permitirle ver otros contextos más amplios.

14. Al final del proceso de adquisición, dependiendo de la idoneidad de la pedagogía seleccionada en relación al contexto, habrá mensajes que pueden ser tratados por unos

actores y no otros, es decir, que son recibidos por unos actores y no por otros, creando desigualdades que podrían explicar la decisión de desertar. Finalmente, el autor (Bernstein, 1975/1988) provee categorías que explican la relación escuela-familia-niño. B. Bernstein escribe: "...los principales factores que afectan al comportamiento de los alumnos en las escuelas son cuatro: el escenario familiar y los orígenes sociales del niño, la propia escuela y la percepción por parte del alumno de su destino ocupacional". Por lo tanto, un análisis que pretenda explicar la deserción no puede prescindir de estos cuatro factores y de mostrar sus relaciones. Para entender con los instrumentos del autor la decisión de desertar, hay que entender en primer lugar la cultura de la escuela y el tipo de comportamientos que transmite: "...¿cuáles son los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño tenga?" (Bernstein, 1975/1988).

Es decir, en palabras del autor, hay que comprender el orden de expresión de la escuela, que debe distinguirse del orden instrumental. El orden expresivo que la escuela busca transmitir puede estar o no en concordancia con la realidad familiar del niño y los órdenes morales de su origen. De no estarlo, no hay una legitimación de la cultura escolar y esto puede generar actitudes ambiguas en términos de implicación hacia la escuela de parte del alumno. Es decir, la interacción entre el orden instruccional y regulativo de la escuela, la familia y sus precepciones en relación a la cultura escolar, llevan a diferentes niveles de implicancia del niño con su educación, que pueden ir desde el compromiso hasta la alienación.

El capítulo 4 a continuación define la metodología que se diseñó para el abordaje empírico de esta investigación. Adicionalmente, acota las hipótesis explicativas de la práctica de la deserción en relación al esfuerzo de elaboración teórica realizado en este capítulo. Esta investigación abordará de manera empírica dichas hipótesis, que buscan explicación al fenómeno de la deserción en contextos de pobreza rural, intentando adicionalmente mostrar la utilidad del marco analítico de P. Bourdieu y la complementariedad con algunos de los propuestos por B. Bernstein.

Capítulo 4. Metodología de investigación

Los estudios académicos han analizado de manera parcial la deserción escolar, tanto a nivel conceptual como empírico. Por un lado, conceptualizan la deserción como un fenómeno exógeno, identificando como causas posibles la inadecuada infraestructura, la deficiente formación de los maestros, o las limitaciones del currículum y la pedagogía.

Por otro lado, otros estudios atribuyen una influencia fundamental en la decisión de desertar a la pobreza y las carencias objetivas derivadas de la realidad sociodemográfica. Desde esta perspectiva de racionalidad económica se argumenta que, para el niño, dejar la escuela es una decisión consciente y casi puntual, que ocurre cuando los costos de asistir son mayores a los de educarse.

Este trabajo se posiciona desde un paradigma sociológico y postula que la deserción es una práctica a la que un sujeto es proclive o no, que se realiza cuando este se encuentra en una situación de vida en la que desertar emerge como la única opción, aun si esta decisión no parece a juicio de otros racional.

Este capítulo presenta la metodología seleccionada que se siguió en el trabajo de campo para comprender la deserción escolar desde un marco conceptual sociológico, particularmente desde una propuesta que utiliza los conceptos de Pierre Bourdieu y en algunos alcances, los complementa con conceptos de Basil Bersntein.

4.1 El problema de investigación desde una perspectiva empírica

Esta investigación asume la complejidad del fenómeno de la deserción escolar y parte de una crítica de las políticas públicas que se han implementado para intentar hacerle frente. En particular, se considera erróneo que sea el paradigma económico y en particular la noción de racionalidad económica entendida como maximización de beneficios en relación a los costos la que se utilice para comprender esta práctica. Decir que los desertores y/o sus padres

deciden que continuar la escuela es muy costoso en relación a sus beneficios ha llevado a concluir que las personas que desertan no ven los múltiples beneficios de la educación por padecer de “miopía” intertemporal o porque al estar en condiciones de carencia extrema encuentran que su costo de oportunidad, que sería por ejemplo trabajar es muy alto.

En esta tesis se considera que esta visión es muy simplista y deja afuera variables que son críticas en la decisión de salir o quedarse en un sistema escolar y que emergen de la interacción de factores como: la valoración de la educación que existe en el entorno del niño, la historia escolar de su familia, la capacidad del niño y de su familia de imaginar un proyecto de vida impulsado por la educación y la experiencia del niño en el seno de la escuela, entre otros.

El desafío empírico de esta tesis es proponer una metodología que permita acercarse a la comprensión del problema de la deserción en contextos de pobreza rural desde una perspectiva sociológica que permite asumir la complejidad de una práctica como esta.

4.2 Objetivos generales y específicos

El objetivo general de esta investigación es comprender la deserción temprana como una disposición y una práctica, y la manera en que esta se encarna en el individuo en contextos de pobreza rural a partir de una relación simultánea entre elementos de su historia, su posición, sus vivencias y su individualidad.

Los objetivos específicos son:

- Modelar las dotaciones de capital de los individuos de una comunidad rural pobre para establecer la ubicación de los sujetos desertores y no desertores en el espacio social, como elemento central en la producción del *habitus*.
- Observar la cotidianidad de la vida de los niños desertores y no desertores para delinear las condiciones de producción de sus respectivos *habitus* (las características de su

comunidad y su hogar, la ocupación de sus padres o familiares, el uso del tiempo de su familia) y entender cómo estas son generadoras o no, de una disposición a desertar.

- Estudiar los *discursos* que surgen del contexto local del niño desde su nacimiento, y el *discurso pedagógico* que domina el contexto escolar, y cómo dicha relación puede favorecer un mensaje a favor o en contra de la deserción.
- Establecer si la deserción escolar puede comprenderse como la única posibilidad del niño dada la disposición (origen de las prácticas) que se genera en su *habitus*
- Estudiar cómo la trayectoria de los maestros, sus propias dotaciones de capitales y su aprehensión del discurso pedagógico pueden favorecer o afectar la permanencia del niño en la institución.

4.3 Preguntas de investigación

Las preguntas que guían esta investigación son:

- ¿Cómo se relacionan las propuestas teóricas de B. Bernstein) y de P. Bourdieu para explicar la práctica de la deserción escolar?
- ¿Qué elementos subjetivos y objetivos de la realidad de los sujetos contribuyen a la estructuración del *habitus*? ¿Y a su eventual *rompimiento*?
- ¿Cómo la relación entre el *discurso local* y el *discurso pedagógico* al que se expone un niño en pobreza rural construyen y estructuran su *habitus*, al mismo tiempo que se construyen y estructuran desde este?
- ¿Es posible hablar de la deserción escolar como una práctica que se gesta como disposición en el entorno del niño (su hogar, su comunidad) aun antes, incluso, de su entrada en el sistema escolar?
- ¿Qué disposición hacia la educación emerge de la interacción entre el *habitus* producido en la condición de pobreza rural y el *discurso pedagógico* de la escuela

4.4 Metodología

4.4.1 Justificación del diseño metodológico mixto

En esta investigación las decisiones metodológicas han sido tomadas buscando que la experiencia empírica dialogue lo más fielmente posible con la elaboración presentada en el marco teórico. Ha sido necesario desarrollar una propuesta metodológica que permita llevar a nivel empírico los conceptos centrales de P. Bourdieu e iluminarlos con algunos de los conceptos de B. Bernstein, con la convicción de que esta aproximación es idónea para la comprensión profunda de disposiciones y prácticas humanas como la deserción escolar.

Para ello se diseña un recorrido empírico que permite desde “operacionalizar” la ubicación de los sujetos en el espacio social, que es determinante de las condiciones de producción del *habitus*, hasta la manera en que este interactúa, se estructura y es estructurado por los *discursos*, en particular el *discurso pedagógico*. Sin embargo, como se advierte en el capítulo 3 que presenta los conceptos centrales desde los que se proyecta la investigación, se han utilizado los aportes de P. Bourdieu y de B. Bernstein en diferente intensidad a nivel metodológico.

La metodología general utilizada en la tesis ha sido guiada prioritariamente por la teoría de Pierre Bourdieu. Se considera que el autor realizó propuestas muy concretas a este nivel para la comprensión de la práctica de los sujetos. Estas incluyen: el uso de técnicas cuantitativas para esclarecer empíricamente sus conceptos teóricos (Bourdieu, 1979/1988); la necesidad de usar técnicas cualitativas, en particular la entrevista (Bourdieu, 1993/2010) y sobre el uso de la fotografía (Sweetman, 2009) en la “operacionalización” de su concepto central de *habitus*. Parte del esfuerzo en esta investigación es rescatar de la revisión bibliográfica realizada sobre el autor, su propuesta metodológica, y volverla operativa para el nuevo objeto de investigación.

Por su parte, la teoría de B. Bernstein (Cooper, 1998) ha sido utilizada de manera novedosa pero menos profunda; se han empleado sus conceptos como categorías *a priori* para codificar en la etapa de análisis cualitativo (Singh, 1993). Adicionalmente, el aporte conceptual de B.

Bernstein ha permitido tomar decisiones clave en el diseño de la investigación, particularmente decisiones sobre el trabajo empírico de observación de aula dentro de la escuela. Finalmente, otro aporte que resulta de esta tesis es una utilización de los conceptos de B. Bernstein para el análisis de contextos fuera de la escuela, planteamiento que el autor esbozó como deseable y posible, pero que no profundizó (Bernstein, 1990).

El postulado teórico central de esta investigación es que la deserción escolar se comprenderá a profundidad solo si se estudia como una disposición y una práctica que se vincula a las condiciones del niño, de la escuela y del entorno. Los conceptos de *habitus* y *discurso pedagógico* (y otros que se les vinculan) permiten establecer la relación de estas tres realidades simultáneamente. El *habitus* es un concepto que teóricamente resuelve la dicotomía entre el paradigma estructuralista y el subjetivista al explicar la influencia de lo individual y lo social en las prácticas humanas (Bourdieu, 1979/1988). Por su parte, la noción de *discurso pedagógico*, aunque es más estructural en su construcción (reglas y relaciones establecidas que dan forma a un dispositivo de transmisión del conocimiento), tiene un origen sociocultural que lo vincula a la subjetividad y a lo simbólico (Bernstein, 1996).

Por lo tanto, el diseño de investigación que se desprende de *la naturaleza de estos conceptos* es el *diseño mixto*. Es decir, uno que utiliza metodología cualitativa y cuantitativa en diferentes niveles y con diferentes objetivos para construir una explicación de la práctica de la deserción asumiendo su complejidad. La metodología mixta se utiliza, asimismo, para profundizar y mejorar la comprensión e interpretación del fenómeno en estudio.

Entonces, la metodología mixta se pone al servicio del marco conceptual de la investigación y del objetivo general de la investigación, que es comprender la deserción temprana como una disposición y una práctica, y la manera en que esta se encarna en el individuo en contextos de pobreza rural a partir de una relación simultánea entre elementos de su historia, su posición, sus vivencias y su individualidad.

Para fines prácticos, el diseño metodológico de esta investigación se resume en las siguientes tres fases, que se detallan a continuación:

- i. La primera fase es cuantitativa y tiene como objetivo ubicar en el *espacio social* a los sujetos de la comunidad en estudio (1986/1997) Esta etapa permitirá, entre otras cosas, seleccionar los casos de desertores y no desertores a estudiar de manera más profunda.
- ii. Una segunda fase cualitativa en que se recoge información que contribuye a hacer emerger el *habitus* de los desertores y no desertores seleccionados, y los *discursos locales* y el *discurso pedagógico* a los que se exponen. Para ello, se reconstruirá la trayectoria familiar de los sujetos de estudio, tratando de indagar y delinear su *habitus originario*. Asimismo, se estudiarán los discursos sobre la educación, el futuro y las oportunidades que se construyen en la realidad de estudio para estudiar cómo estos pueden haber contribuido a delinear el *habitus* de desertores o no desertores y determinar qué tan disonantes son en relación al discurso de la escuela.
- iii. En una tercera fase de triangulación y análisis, se hará emerger el *habitus* de los sujetos y se estudiará su interacción con el *discurso pedagógico*, para comprender la práctica de la deserción.

Por otro lado, el diseño de esta investigación no solo tiene una justificación en la teoría que se utiliza como marco conceptual sino que parte de una revisión crítica de las metodologías utilizadas para comprender el problema de la deserción. Los trabajos revisados se organizan en tres grupos, los de corte cuantitativo, los de corte cualitativo y de corte mixto. A continuación se presenta brevemente el resultado de dicha revisión.

Los trabajos cuantitativos

Una línea de trabajos modela la deserción escolar a partir de regresiones multinivel que permiten combinar variables explicativas de la deserción (Ersado, 2005; Ravallion y Wodon, 1999; Smyth, 1999). En particular Smyth (1999) realiza un modelo multivariable y multinivel, explicando simultáneamente desempeño académico, ausentismo y deserción. Su propósito es determinar cómo se interrelacionan estas tres variables, controlando por

variables sociodemográficas. Ersado (2005) realiza un modelo similar, pero explica asistencia a la escuela y trabajo infantil en un panel de tres países, encontrando resultados similares aunque definiendo trabajo de forma diferente en función de la realidad de cada país. Por su parte, Ravallion y Wodon (1999) buscan medir el impacto de los subsidios monetarios en la deserción, encontrando poco impacto en la permanencia.

Otra línea de trabajos utiliza modelos *probit* o *logit* para modelar la probabilidad de desertar (Bashieri y Falkingham, 2009; Bradley y Lenton, 2007; Calero *et al.*, 2010; Cardoso y Verner, 2007; Flisher *et al.*, 2010). Las diferencias entre ellos se dan en las variables que incluyen para explicar esta decisión. Cardoso y Verner (2007) utilizan variables sociodemográficas e incluyen como medida de pobreza una variable instrumental para evitar endogeneidad con la variable trabajo. Calero *et al.* (2010) es el que modela con más variables explicativas: sociodemográficas, variables escuela y variables hogar.

Bashieri y Falkingham (2009) explica la asistencia a un centro educativo incluyendo una variable “distancia de la escuela”, que resulta significativa. Flisher *et al.* (2010) utilizan variables que permiten incluir el factor delincuencia en la decisión. Otro trabajo plantea que hay alumnos que prefieren la escuela y otros que prefieren el trabajo; y a partir de esta caracterización, procede a valorar la probabilidad de que uno u otro deserte (Montmarquette *et al.*, 2007). Por su parte, Sapelli y Torche (2004) sostienen que desertar no es contrapartida de trabajar, por lo que en la decisión se abre una nueva posibilidad: la de desertar y quedarse inactivo.

Lloyd y otros (2005) modelan la decisión de los padres de matricular a sus hijos ese año en la escuela explicado por variables de calidad de la escuela, tipo de establecimiento y controla por variables sociodemográficas. La decisión de desertar explicada por variables individuales como la autoestima o el compromiso con la escuela, es el aporte de Finn (1989).

En general los trabajos cuantitativos se realizan con muestras grandes (censos, encuestas nacionales), por lo que sus resultados son representativos. Al modelar la probabilidad de desertar es posible identificar alumnos en riesgo de desertar, pero se pierde mucha

información del *proceso* que lleva a decidir la deserción; lo mismo ocurre con los modelos multinivel. Es importante señalar que los trabajos con mayor rigurosidad metodológica son los que pertenecen a las perspectivas social y racional (es decir, al campo de la economía), y a las publicaciones de organismos multilaterales. Estos últimos, además, son los que más analizan sus conclusiones y las proyectan en relación con su impacto en la política pública. Sin embargo, los trabajos cuantitativos son muy sensibles en sus conclusiones a la forma funcional del modelo que eligen, al punto de encontrarse trabajos con resultados contradictorios, posiblemente por la forma de modelar seleccionada.

Los trabajos cualitativos y mixtos

Los trabajos de la línea cualitativa revisados, en términos generales, son menos rigurosos metodológicamente que los cuantitativos pues suelen hacer aproximaciones superficiales al problema y no utilizan técnicas de análisis específicas para obtener la información. En el caso de los trabajos que utilizan historias de vida, Baker y Brown (2008) y Aldous y Brown (2010) no explican si se utiliza un método de análisis de discurso o uno análogo para concluir sobre las entrevistas. Adicionalmente, ninguno de los dos trabajos construye su información a partir de una triangulación de instrumentos, sino que utilizan solo entrevistas. Cooper (1998) realiza una observación de clase a dos niños y, a partir de tan escasa información, sistematiza una serie de conclusiones, lo que parece demasiado ambicioso. Tres trabajos (Atkin, 2000; Horvat y Davis, 2011; Richardson, 2001) recurren al análisis de entrevista sin especificar el método que utilizan ni justificar su elección. En todos los trabajos hay ausencia de vinculación entre el marco teórico y la selección de la metodología.

Finalmente, lo que hacen en realidad los trabajos que pretenden un abordaje mixto del objeto de estudio es combinar técnicas cualitativas con cuantitativas (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Hunt, 2008), pero no se hace una justificación de por qué esta aproximación es la idónea para abordar el objeto de investigación que les convoca. La metodología no se infiere del objeto de estudio, sino que se impone al objeto.

Es importante resaltar que los trabajos de la línea cualitativa, aunque menos rigurosos metodológicamente, son los que tienen marcos teóricos más sólidos y con mayor potencial en términos de iluminar en la comprensión de la deserción. Sin embargo, por ser marcos teóricos más complejos, suponen desafíos enormes en términos de metodología, que son una deuda de la investigación. La teoría de P. Bourdieu y B. Bernstein supone un abordaje con técnicas mixtas del objeto de la deserción, además de un seguimiento muy sistemático de los agentes estudiados.

A continuación, se propone el abordaje metodológico de esta tesis, que pretende acercarse al objeto de estudio desde una aplicación empírica de los conceptos propuestos como relevantes.

4.4.2 Caracterización de la investigación

Tipo de investigación: estudio de casos múltiples

Se propone como diseño general de la investigación la realización de un estudio de casos múltiples o estudio comparativo de casos donde cada caso (unidad de análisis) es un individuo, y para cada caso se hace emerger el *habitus* y se estudia la relación de este con el *discurso pedagógico*.

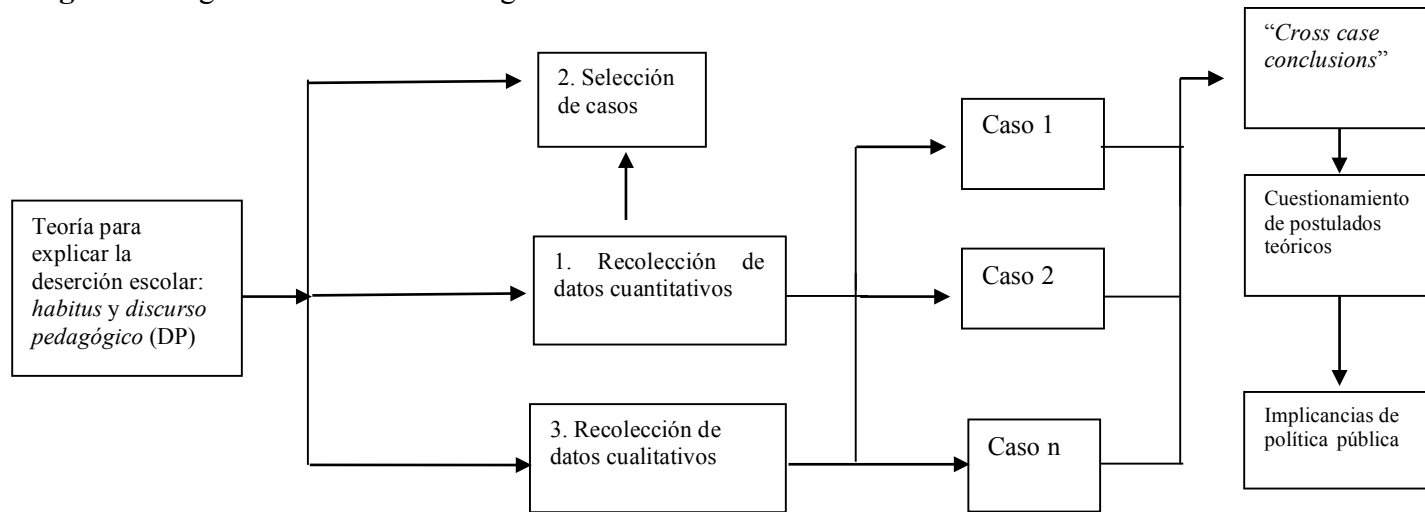
Cada caso de estudio de un desertor tiene un equivalente en posición en el espacio social que es no desertor, lo que se conoce como patrón cruzado de casos. Así, esta investigación se hará a partir del estudio a profundidad de seis casos: tres de desertores y tres de no desertores. Todos se analizarán en diferentes niveles: a) en sí mismos como una unidad de estudio; b) como díadas de desertores y no desertores ubicados en la posición del espacio social; c) entre díadas y d) entre casos.

El estudio de caso es congruente con la perspectiva mixta (Creswell, 2003; Yin, 2008) por lo que se considera idóneo como diseño de investigación que permite la posterior triangulación de instrumentos necesaria en la construcción de los objetos *habitus* y *discurso pedagógico*.

Adicionalmente, la esencia de un caso de estudio es iluminar una decisión, que en esta investigación es la decisión de desertar o no desertar.

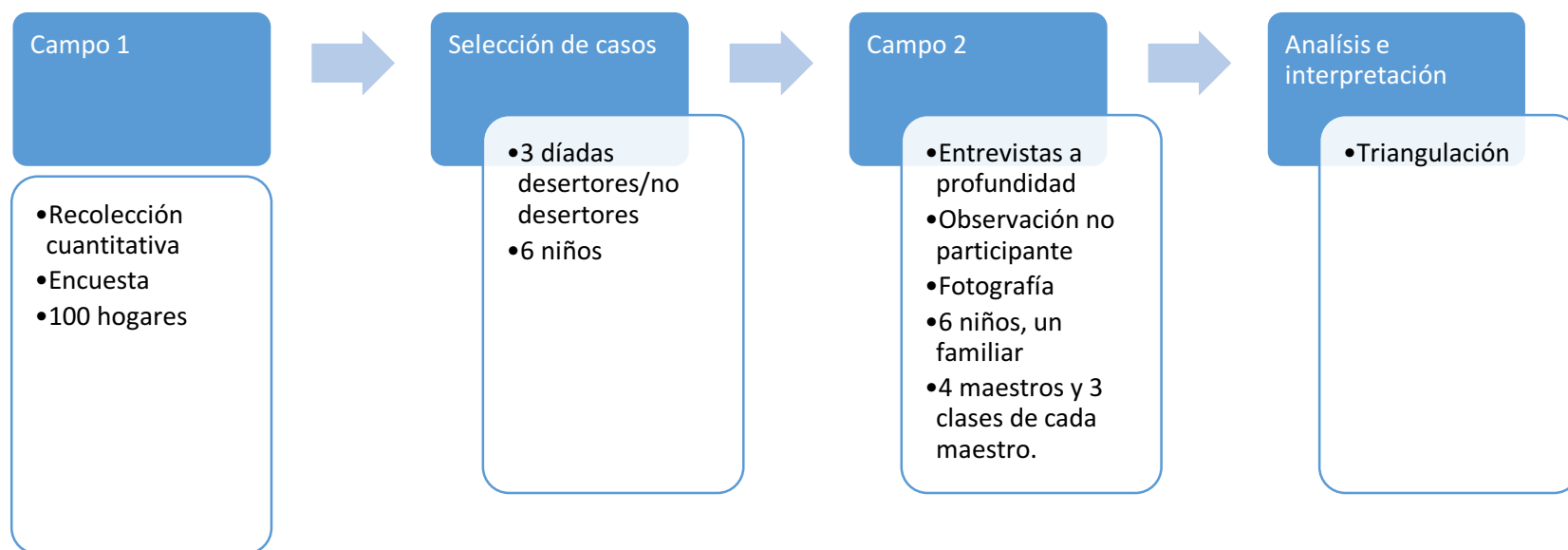
Se opta adicionalmente por una estrategia mixta que supone una recolección secuencial de datos. Particularmente, se opta por la *secuencial transformative strategy* (Creswell, 2003), que se caracteriza por ser la estrategia a seleccionar cuando hay una clara base teórica definida *a priori* detrás del diseño de la investigación. En este caso, la estrategia se basa en la teoría sociológica de P. Bourdieu (1979/1988) y de B. Bernstein (1996) .

Figura 1: Organización de la investigación



Fuente: Elaboración propia con base en Yin, 2008.

Figura 2. Estrategia mixta secuencial transformativa: esquema de investigación



Fuente: elaboración propia a partir de Creswell, 2003.

Descripción general de la estrategia mixta

Se selecciona la *secuencial transformative strategy* (Creswell, 2003), lo que supone que los datos se recolectarán de forma secuencial como muestra la figura 2.

En una primera instancia se realiza la fase cuantitativa, y los datos ahí obtenidos se utilizan para seleccionar los casos de estudio: desertores y no desertores que comparten posición en el *espacio social*. En una segunda fase se realiza el levantamiento de datos cualitativos, cuyas fuentes varían para construir la parte subjetiva del *habitus* de los sujetos y para dar forma a los *discursos*, tanto el local como el pedagógico. Además, la fase cualitativa permitirá caracterizar la pedagogía a la cual se ven expuestos los niños en la escuela estudiada. En un primer momento de interpretación, se triangulan los resultados de ambas fases a la luz de la teoría (Bourdieu, 1979/1988) para hacer emerger el *habitus* de los sujetos estudiados.

En un segundo momento interpretativo se rescatan los *discursos*, y finalmente se analiza la relación entre el *habitus* y el *discurso pedagógico*. Una de las hipótesis a comprobar es que existen características diferenciadoras entre los *habitus de los desertores* (HD) y los *habitus de los no desertores* (HND), aun si se pueden identificar elementos comunes tras lo que se llamará el *habitus rural pobre* (HRP), y que se estructura en condiciones comunes objetivas que comparten los sujetos de estudio. Se buscan explicaciones a la deserción escolar en los dos niveles: desde el *habitus* solamente, y desde la relación de este con el *discurso pedagógico*.

Detalle de las fases cualitativa y cuantitativa: muestra, instrumentos y método de análisis

Detalle de la fase cuantitativa

El objetivo de la fase cuantitativa es posicionar a los sujetos de la comunidad rural pobre en estudio en el espacio social, en función de las dotaciones de capital que poseen con relación a lo que es valioso en el campo escolar. El primer desafío de esta fase es operacionalizar los conceptos propuestos por P. Bourdieu (Bourdieu, 1986/1997).

Instrumento de recolección de datos

Se diseña una encuesta (ver Anexo 1) para poder situar en el espacio social a los niños de una comunidad rural pobre. Se toma como base la EHPM (Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples de la Dirección General de Estadísticas y Censos de El Salvador) para recoger la información sociodemográfica del hogar y se extiende con preguntas diseñadas en el marco de la investigación para poder medir los conceptos de *capital* propuestos por Bourdieu.

La encuesta se divide en cinco secciones. La sección de filtro sirve para discriminar los hogares con niños y determinar la relación con los niños del adulto que responde. La sección 1 es para identificar a los miembros del hogar y relacionar a los niños con sus madres. La sección 2 (basada en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples, EHPM) recoge la información de los miembros del hogar relativa a educación certificada. La sección 3 (también basada en la EHPM) recoge características del hogar para crear un perfil económico del mismo. Las secciones 4 y la 5 son las que formulan preguntas que permitirán recoger las dimensiones de *capital cultural* y *social* (ver Tabla 5). Adicionalmente se recoge información para identificar qué niños tienen a su madre en casa, el tipo de trabajo que la madre realiza y sus redes sociales. Esto por la importancia que la literatura le otorga a la madre como transmisora de *capital cultural* encarnado en *el habitus originario* (Reay, 2004; Moore, 2004).

Tabla 5: Tipologías de capital y preguntas operativas

Capital	Formas	Definición	Ejemplos de preguntas
Cultural	Encarnado	Medición de la disposición a adquirir este acervo de capital que procede del habitus primario (familia y, principalmente, madre)	¿Le parece útil la escuela? ¿Prefiere los trabajos manuales o de pensar?
		Uso del tiempo para definir el tiempo disponible que tiene el sujeto para invertir en interiorizar la cultura	Realizó usted durante la semana pasada alguna actividad específica? (sí, no) ¿Cuál de las siguientes actividades realizó? ¿Cuánto tiempo a la semana le dedicó? ¿Qué hace (hacia) el niño con su tiempo libre cuando sale de la escuela?

Objetivado	Descubrir, a partir de los lineamientos curriculares oficiales, cuáles son estos bienes culturales para poder determinar en qué medida son consumidos por los habitantes	¿Acceso a bibliotecas? ¿Acceso al periódico? ¿Qué programas de TV/radio prefiere? ¿Asiste a las reuniones que convoca la escuela? (entrega de notas, actividades...) ¿Compra los útiles escolares que su hijo necesita? ¿Hay libros en la casa? ¿Gastaría/gasta en que su hijo asista/utilice un cibercafé para hacer tareas? ¿Cómo es su relación con el/la maestro(a) de su hijo?
	Determinar quién reconoce como valiosos los bienes culturales pero, por restricciones económicas, no los consume	¿Le interesaría que usted o sus hijos tuvieran acceso a una biblioteca? ¿Decide (decidía/decidiera, en caso hipotético, si el niño nunca ha ido) usted un horario para que haga las tareas? ¿Cree que los libros serían de utilidad en su casa?
Institucion- nalizado	Nivel educativo alcanzado por el individuo	¿Cuál es su último grado aprobado? ¿Por qué no terminó la escuela, en caso de ser así? ¿Cree que su hijo debe terminar la escuela, mantenerse o regresar? ¿Considera usted importante la educación de sus hijos?
	Retornos de la educación en el mercado laboral	¿Salario recibido?
Social	Se ha operacionalizado tipificando la red social de los sujetos, el tipo de familia (tradicional o no), la relación padre-hijo, pertenencia a una congregación religiosa, participación en grupos o clubes	Si es jefe de hogar, preguntar si su esposo o esposa vive con él (ella). Si no es jefe de hogar, preguntar si cuenta con ambos padres. ¿Asiste a algún grupo religioso? ¿Pertenece a algún equipo deportivo? ¿Es un usted propietario(a) de activos fijos (tierra, casa, auto)? (Hacer una pregunta diferente por cada tipo de activo) ¿Su trabajo actual lo consiguió gracias a alguna recomendación? Si necesita dinero para una emergencia de salud/falta de empleo/catástrofe, ¿cree que podría conseguirlo?

Fuente: elaboración propia.

Levantamiento de datos

El levantamiento de los datos lo realizaron encuestadores profesionales acompañados por el investigador. Se buscó a las familias en su hogar y se entrevistó a un adulto del hogar.

Con este instrumento se encuestó a 100 hogares que equivalen al 80% de los hogares con niños de la comunidad rural El Matazano, municipio de Santa Tecla. Se obtuvieron 195 observaciones de niños entre 6 y 18 años. Se identificaron 8 desertores en la cohorte de 15-18 años de 38 jóvenes en este grupo, es decir, un 21% de los jóvenes entre 15-18 años no asisten a la escuela y no han terminado el noveno grado (primero medio), es decir, se consideran desertores según la definición de Espíndola y León (2002).

Se entiende que esta definición no toma en cuenta a los niños que están matriculados en la escuela y dicen asistir, pero en la práctica no lo hacen o lo hacen esporádicamente. Además, es importante decir que la inexistencia de deserción reportada en los grupos menores a 15 años puede explicarse porque la educación primaria es obligatoria y los padres, al responder las encuestas, reportan siempre que sus hijos están matriculados y asisten a la escuela. De hecho, durante la segunda fase del trabajo de campo, en el que se visita varias veces la comunidad, se observan varios niños en ese rango de edad fuera de la escuela en horario de clases, por lo que la fidelidad de las respuestas es relativa. Esto pone de manifiesto los posibles sesgos de las investigaciones cuantitativas basadas en encuestas. Sin embargo, el abordaje mixto de la presente investigación permitirá matizar este sesgo al momento de concluir.

Procesamiento y análisis de los datos

Los datos cuantitativos se tabularon y se procesaron en el software STATA. Se utilizan la sección 3, 4 y 5 de la encuesta para identificar las dimensiones relevantes para la construcción de índices que posicionen a los niños de la comunidad en su espacio social.

Asimismo, se utiliza el método de análisis factorial (Bourdieu, 1979/1988; Cockerman e Hinote, 2009) para identificar cómo se relacionan las variables entre ellas, e identificar si

emergen las dimensiones de capital postuladas *a priori*. El análisis factorial se realiza con la muestra de 195 observaciones.

Se sigue el criterio del eigenvalor mayor que 1 para decidir el número de factores finales, y se rotan los factores para tener mayor capacidad de interpretación de los resultados. Adicionalmente, se utilizan las variables con peso dentro de cada factor mayor a 0.3 como relevantes dentro de este. El análisis factorial, en una primera fase, se realizó de forma independiente para las variables de la sección 3, y simultáneamente para las variables de la sección 4 y 5; y en una segunda fase, de forma simultánea para todas las secciones.

Finalmente, se usan los resultados de la primera corrida. Esta decisión se tomó con base en la teoría (Bourdieu, 1986/1997) que postula que el *capital económico* tiene incidencia en las posibilidades de adquirir *capital cultural* y *capital social*. Esto hace que al mezclar las variables de la sección 3, expresamente diseñadas para medir capital económico con el resto de secciones, se reduce la importancia de las otras dotaciones de capital por la colinealidad entre las variables que les representan, y se corre el riesgo de que estén subrepresentadas. Otra interpretación de este último hallazgo, y que refuerza la hipótesis de esta investigación, es una confirmación de que la variable económica no es la única que explica el fenómeno, tal y como postula la teoría.

Una vez identificados los factores y clasificados en función de la dimensión que hacen emerger se construye, con el peso de cada variable dentro del factor (dimensión de capital) correspondiente, un índice para cada uno de los capitales: *económico*, *cultural* y *social*, mediante la siguiente lógica:

$$\text{Índice}_k = w_1x_1 + w_2x_2 + \dots + w_nx_n$$

Donde los coeficientes indicados por w señalan el peso de cada variable x en el factor k (cuánto pesa cada variable dentro de cada tipo de capital).

Estos índices se utilizan para posicionar a todos los niños entre 6 y 18 años en el espacio social, distinguiendo si es desertor o no. Los resultados de esta fase permiten identificar a los

sujetos a estudiar en la fase cualitativa. El análisis de los resultados de esta fase se realiza en el capítulo 5 de hallazgos cuantitativos.

Adicionalmente, los resultados de esta fase permiten seleccionar los casos de estudio de desertores y no desertores en tres posiciones:

1. Posición promedio en *capital cultural* y económico (en la realidad de la comunidad, esto implica condición objetiva de pobreza).
2. Posición superior al promedio en *capital cultural*, pero en pobreza extrema (capital económico por debajo del promedio).
3. En la *miseria de posición*: por debajo del promedio en sus dotaciones de *capital cultural* y económico.

Estas posiciones son consideradas ejemplificadoras para esta investigación, que busca de manera particular evidenciar los efectos de la pobreza –entendida desde una perspectiva multidimensional– en el *habitus* de los sujetos. Se trata de casos que evidencian el *sufrimiento* en diferentes condiciones de carencia, que como expresaba P. Bourdieu, debe ser el criterio central de selección (Hamel, 1988). Adicionalmente, las posiciones en el espacio social se utilizarán en la fase de análisis como información para triangular con los datos cualitativos que permitan hacer emerger el *habitus* de los sujetos.

Detalle de la fase cualitativa

La decisión de utilizar una estrategia mixta de levantamiento de datos responde a la necesidad de ser coherente con la ruptura epistemológica que lleva consigo la noción de *habitus* y que es central en esta investigación (Hamel, 1988). El abordaje mixto permite que el *habitus* –por un lado estructurado por diversos elementos y, por otro, en sí mismo un elemento que estructura discursos– pueda reconstruirse y estudiarse. Para ello es necesario rescatar estos discursos, por eso son necesarias la entrevista, la escucha y la observación. La fase cualitativa

es, sin lugar a dudas, la fase de la comprensión, la que busca la cercanía más profunda al sujeto de estudio para lograr con ellos la objetivación (Bourdieu, 1993/2010). El individuo y sus prácticas no pueden explicarse desde una visión restringida, ya sea la objetivista o la subjetivista. Es necesario aprehender la dualidad humana para poder llegar a explicar ciertos fenómenos que, como la deserción escolar, son más bien disposición y práctica.

Muestra e instrumentos de recolección

Los casos a estudiar en la fase cualitativa se seleccionan a partir de la fase cuantitativa. Se eligen tres duplas de niños, compuestas por un desertor y un no desertor, con una posición equivalente en el *espacio social*. Siguiendo la tradición de los estudios de casos (Yin, 2008), se busca acumular el mayor número de fuentes de datos cualitativos: estos provendrán de las entrevistas a profundidad, la observación de aula, el levantamiento fotográfico y el análisis de documentos.

Tabla 6: Muestra de estudio cualitativo

Sujeto	Número de sujetos	Instrumento para levantamiento de datos	Total de documentos para análisis
Desertor	3	Entrevista a profundidad	9
No desertor	3	Entrevista a profundidad	9
Familiar	6	Entrevista	6
Profesor	4	Entrevista	8
	4	Observación de aula	12
Efecto de lugar		Fotografía	72
Documentos oficiales		Textos	20

Fuente: elaboración propia a partir de levantamiento cualitativo.

En un primer momento se realizan entrevistas a profundidad a niños (desertores y no desertores) y entrevistas tradicionales de una vez a sus familiares. Adicionalmente, se entrevista a los maestros de la escuela rural (uno de ellos es también el director de la escuela) y se realiza observación no participante en sus aulas de clase. Mientras se realiza este trabajo de campo, emerge la necesidad de documentar las condiciones de vida de los sujetos. Por un lado, el hábitat de los desertores, que resultan vivir todos en un contexto común: dentro de una finca de café que emerge como una realidad particular. Por otro, el espacio escolar, que

en el caso de los no desertores tiene características especiales por estar inmerso en una realidad de pobreza rural. Así se decide hacer una recolección de fotografías para contribuir a revelar el *habitus* que se construye en el contexto de estudio. Adicionalmente se revisan documentos clave (libros de texto, documentos de trabajo y otros) para rescatar el discurso pedagógico oficial.

Levantamiento de los datos

Las entrevistas a profundidad se diseñan siguiendo la estructura de *serie de tres* propuesta por Schuman (1982, en Seidman, 2005). La duración estimada de cada entrevista fue de 50 minutos, aproximadamente.

Recuadro 3: Entrevista a profundidad a desertores y no desertores.

Objetivo general de la entrevista a profundidad: reconstruir el *habitus* del niño en tanto condicionante de sus prácticas; en particular, de la decisión de permanecer o desertar de la escuela.

Entrevista 1: levantar información que permita identificar desde el niño su *habitus* originario y la vinculación de este con su relación escolar.

Entrevista 2: reconstruir la vivencia escolar del niño, sus relaciones escolares (maestros, amigos, materias), su disposición al estudio, las posibilidades que tuvo de “liberarse” de sus condiciones objetivas (pobreza, ruralidad, necesidad de trabajar). Rescatar su individualidad y entender cómo esta se relaciona con la vida escolar.

Entrevista 3: entender el sentido para el niño de la educación en tanto perspectiva de desarrollo personal y social. Cómo el niño entiende “el salir” de su condición y de su entorno, ¿lo concibe? Indagar el significado de la migración, el empleo y la vida adulta precoces.

Fuente: elaboración propia. Ver detalles de preguntas en los Anexos.

La primera entrevista tiene como objetivo explorar la vida de los niños: su infancia, su relación con la familia, conocer sus vínculos con la comunidad. La idea es que esta información permita reconstruir un contexto para el niño. La segunda entrevista se centra en la relación con la escuela. Se hace especial énfasis en comprender la experiencia escolar e indagar en su decisión de desertar o no hacerlo, según el caso. Se indaga en actitudes con relación al trabajo escolar, tareas y disciplina, y así poder entender si el niño maneja el “saber hacer” valorado por la institución. En la tercera entrevista se busca que el sujeto reflexione sobre el *significado* de su decisión de desertar o no, y sobre el *significado* de la educación y la escuela en su vida.

En el caso de las entrevistas a los miembros de la familia, se hacen de una vez, sin perder el foco que interesa descubrir que es el niño, su *habitus* y su relación con la escuela. Además, se pretende rescatar los discursos sobre y de la educación que hay en la familia, y que han estructurado el *habitus originario* del niño. Estos discursos *locales* y *horizontales* se contrastarán luego con los del *discurso pedagógico* para establecer puntos de concordancia o disonancia.

Recuadro 4: Entrevista a familiar de desertores y no desertores

En esta entrevista se busca reconstruir el contexto del niño desde el discurso de un familiar para rescatar elementos del *habitus originario*. Las preguntas centrales de este ejercicio son: ¿Qué relación tiene el niño con su familia? ¿Cuál es su posición en la estructura familiar? ¿Cuáles son sus responsabilidades y derechos? ¿Qué tipo de infancia ha tenido? Adicionalmente, se determinan el capital cultural y social, valioso para la escuela, que la familia aporta al niño. ¿Qué relación subjetiva y objetiva tiene la familia con la escuela y la educación? Se pretende develar los sentidos de la educación del niño desde la familia. ¿Qué significa ir a la escuela en su contexto? ¿Para qué hacerlo? ¿Qué significado tiene que el niño se haya ido o quedado en la escuela?

Fuente: elaboración propia. Ver detalles de preguntas en **los Anexos**.

Para rescatar el *discurso pedagógico* recontextualizado, se realiza trabajo empírico dentro de la escuela. Se trata de una pequeña escuela rural en la que hay seis profesores que cubren dobles turnos, y uno de los cuales es también el director. Aceptaron trabajar en esta investigación cuatro de ellos, incluido el director.

En primer lugar, se realiza una serie de entrevistas a los maestros. Se busca conocerlos, conocer su formación, sus discursos sobre la educación y las tensiones a las que se ven expuestos en su quehacer docente. El objetivo general de esta serie de entrevistas (dos por profesor) es entender la valoración de la educación en tanto potencial de cambio y desarrollo que tienen los profesores, y descubrir, desde sus discursos, aspectos de *capital cultural* que puedan ser relevantes en la reconstrucción del discurso pedagógico.

Finalmente, esto se complementa con observación del aula de estos maestros para determinar el *discurso pedagógico* recontextualizado, que luego se cotejará con lo que refleje el *discurso pedagógico* oficial en los documentos principales: La Ley General de Educación, El Plan Quinquenal del Ministerio y los currículos de cada grado (MINED; 2012). Se asiste a la escuela durante un mes para observar a los profesores impartiendo tres clases cada uno; las clases se grabaron en audio y se utilizó una pauta de cotejo para rescatar elementos de la selección pedagógica realizada.

Como última actividad de levantamiento de datos se realiza una exhaustiva recopilación de fotografías con dos fines: en primer lugar, en el trabajo de campo se evidencia la existencia de un “efecto de lugar”, que decide explorarse y documentarse a través de las imágenes del entorno de la comunidad y de la escuela como espacio de aprendizaje (Sweetman, 2009).

En segundo lugar, al avanzar en el proceso de entrevistas se manifiesta la pobreza de vocabulario de los sujetos de estudio. Las personas que viven en la pobreza adolecen de una especie de “pobreza lingüística”, lo que complica sobremanera el trabajo de campo. Por esto, se decide recurrir a la fotografía para complementar y dar fuerza a los hallazgos del análisis discursivo (*Pierre Bourdieu en Argelia. Imágenes del desarraigo*, s.f.). La fotografía permite

captar una realidad que en un primer momento es difícil de comprender, ya sea por ser muy cercana o muy lejana para el investigador.

Una vez realizado el levantamiento fotográfico, se descubre un tercer fin: el de convertirse en un instrumento de *reflexividad* para el investigador. Al ser las fotografías un producto del investigador, son en alguna medida “su mirada” al mundo social que estudia. Es imposible separar al investigador de la selección de objetos y situaciones sobre las cuales posa su lente; son decisiones que llevan impreso su *habitus*. Sin embargo, al saber que existe esa proximidad entre la fotografía y el investigador, es posible tomar la distancia necesaria para la objetivación.

Procesamiento y análisis de los datos

La selección del método de análisis de los datos obedece a un proceso analítico que tiene lugar a lo largo del trabajo de campo.

Luego de las primeras entrevistas, se hace consciencia de las enormes limitaciones lingüísticas de los sujetos de estudio. El uso del lenguaje limitado, la timidez de los sujetos en la situación de la entrevista volvían, a primera vista, muy limitado el contenido discursivo de los datos. Sin embargo, parte del desafío del proyecto es encontrar el método de análisis que permita profundizar en los discursos más allá del habla e, incluso, incorporar el contexto como variable clave para dar significado. El marco conceptual postula un sujeto histórico que no debe ni puede ser separado de su realidad cuando busca comprenderse. Por ello, se necesita un método que haga un uso sociohermenéutico del análisis del discurso (Gutiérrez Brito, 2009).

Se elige –al igual que P. Bourdieu hace con su trabajo etnográfico en Argelia (Sweetman, 2009)– trabajar con el método de Interpretación Documental (Barboza Martínez, 2006). Este método es propuesto originalmente en *Historia del Arte*, por Karl Manheim (1952/1982), y ofrece una perspectiva de observación e interpretación donde existe una clara diferencia entre la perspectiva del observador y el significado subjetivo del texto analizado. El método se

aplica originalmente a la imagen visual, pero su uso se extiende a todo tipo de documentos. El profesor Ralf Bohnsack es el teórico que más aportes ha hecho en la aplicación del método a diferentes tipos de documentos. Sin embargo, la literatura desarrollada por Bohnsack está disponible solo en alemán. La única referencia al método en español es de la profesora Amalia Barboza (Barboza Martínez, 2006), alumna aventajada de Bohnsack. Para salvar este escollo, en el contexto de esta investigación, se realizó una pasantía de tres semanas con la profesora Barboza en Frankfurt, Alemania, para aprender a utilizar el método de Interpretación Documental junto a ella.

El método inicia con el reconocimiento de que existen dos niveles de conocimiento: el teórico, que es el que aporta el investigador, y el ateórico o tácito, que es el que porta el sujeto de estudio, generalmente sin saberlo. Este último no es “el sentido común” de los sujetos, sino más bien la estructura que orienta las acciones y que es, al final, un conocimiento incorporado que “los sujetos saben sin saber”. Aquí ya puede verse el vínculo con la teoría de P. Bourdieu y la definición del concepto de *habitus*, que aparece como una estructura que genera prácticas aun a nivel inconsciente.

Según el método hay tres niveles de significado: el nivel *inmanente* que es el literal: es el qué del texto o de la imagen, aquello que se evidencia claramente. El *documental*, que es el más profundo, el implícito: es a partir de este que puede extraerse el verdadero origen de la práctica, y no solo la descripción de la práctica. En este nivel, el análisis va más allá de lo que se dice o lo que se ve; debe incluirse como información aquello que tradicionalmente no se documenta, es decir, el análisis del contexto en que se desarrolla la entrevista o se toma la fotografía, los silencios, las risas y todo el *milieu* que construye significado alrededor de la palabra. Finalmente, hay que descubrir el patrón sociológico detrás de lo documental, se debe poder responder cuál es el patrón grupal que explica el fenómeno individual. Esta etapa es la de interpretación.

Los pasos del método de Interpretación Documental aplicado a entrevistas/observación de aula son:

Paso 1: Escuchar las grabaciones. Marcar los pasajes que a “primera vista” parecen tener alta densidad discursiva por aludir a un tema clave (*a priori*) para la investigación.

Paso 2: Transcribir los documentos. En esta etapa puede elegirse transcribir solo algunas de las partes del documento, las llamadas “metáforas”, por concentrar alta densidad de información.

Sin embargo, se decide transcribir *verbatim* para asegurar que se tiene la totalidad de la información, aun si en el proceso de análisis puede hacerse una selección de ciertos pasajes para profundizar el análisis.

Paso 3: Codificar sin ordenar. Se codifica de manera abierta el documento marcando los grandes temas que surgen. En esta etapa se hace, una vez más, la búsqueda de “metáforas”, además de resaltarse los temas que interesan a la investigación en función de sus objetivos. Se decide qué temas (párrafos) van quedando fuera, y qué temas no considerados emergen.

Paso 4: Codificar ordenando tópicos. Hay una segunda etapa de codificación en que los temas se ordenan. Se identifican relaciones entre ellos y jerarquías.

Paso 5. Interpretación inmanente. Es el primer nivel de interpretación y se refiere a la documentación del significado literal del discurso: “lo que se dice”. Supone una suerte de parafraseo del documento, resaltando los temas y subtemas identificados en las etapas anteriores.

Paso 6: Interpretación documental. Es la etapa clave del método. En esta etapa el investigador debe hacer la lectura del documento en su contexto, tomando en cuenta el lenguaje no verbal, los silencios, los gestos, el espacio en que se desarrolla el sujeto. Es una etapa circular, a la que se vuelve varias veces y que se retoma en la medida en que se avanza en el análisis de más documentos para repensar, buscar relaciones, contradicciones, etcétera.

Paso 7: Tipologías sociológicas. Finalmente emergen las grandes categorías sociológicas, los elementos estructurales que explican la disposición y la práctica de los sujetos en su realidad.

Este ejercicio de análisis se realiza dos veces: la primera vez, haciendo una codificación abierta en el paso 3. La segunda vez, se realiza una codificación cerrada utilizando como temas las categorías propuestas por B. Bernstein. Se aplica este análisis únicamente en las interacciones reconocidas como “metáforas” en la primera ronda de análisis, es decir, las interacciones en que se tratan los temas centrales de la investigación como educación, escuela, permanencia/deserción, futuro, oportunidades... etcétera. Así, se estudian estos pasajes en función de la tipología del discurso (horizontal/vertical), de enmarcamiento fuerte o débil, de control fuerte o débil. El objetivo de este segundo análisis es tipificar *los discursos* a los que se ve expuesto el niño y los que él mismo genera.

Consideraciones éticas de esta tesis

Toda investigación social enfrenta dilemas éticos pues aborda problemáticas que afectan de manera profunda a los individuos involucrados y debe cuidar los derechos de estas personas y sus sensibilidades. En esta investigación se tomaron decisiones y acciones concretas para salvaguardar los temas éticos involucrados.

En la fase cuantitativa en que se hizo encuestas en los hogares, los entrevistadores se presentaron en cada hogar debidamente identificado como afiliados a la Universidad en que la trabajaba el investigador como docente y preguntaron si había disposición de contestar la encuesta. Se explicó a las personas que dicha encuesta tenía fines investigativos y que era posible que fueran contactados para una segunda fase de entrevistas. En ninguno de los hogares visitados hubo negativas para contestar.

En la fase cualitativa hubo más elementos éticos que tomar en cuenta. Un primer tema fue que los sujetos principales de la investigación eran niños y niñas. Para solventar esto se solicitó un consentimiento escrito a los padres de los chicos para poder entrevistarles y fotografiarles (ver anexo 2). Este consentimiento también se solicitó a los adultos que fueron sujetos de la investigación: parientes de los niños y maestros de la escuela.

Para reducir el estrés o la ansiedad que pudiese causar a los niños participar de una serie de entrevistas a profundidad con el investigador, se decidió dar libertad a los niños de adónde querían ser entrevistados. Algunos eligieron sus casas y otros la escuela. Se dedicaron los primeros minutos de las entrevistas a “romper el hielo” con los chicos y se considera que se logró tener un ambiente distendido y amigable a lo largo de las entrevistas.

Con los familiares adultos también se cuidó que el momento y lugar de la entrevista fuera elegido por ellos, para evitar lo máximo posible interrumpir sus actividades cotidianas. Para compensar el tiempo de los niños y sus familias, al final de la serie de entrevistas realizadas se les hizo entrega de una tarjeta con valor de US\$25 canjeable por comida rápida en restaurantes aledaños a su comunidad.

En el caso el trabajo de campo dentro de la escuela. Para poder trabajar con los profesores se solicitó una autorización al director y consentimientos informados para los profesores de manera individual. Cuando se terminó la investigación se dotó a cada profesor de un kit de materiales para su nivel de aula y a la escuela con arcos para la cancha de fútbol en compensación al tiempo dedicado.

Se sabe que hay sesgos posibles frente a las decisiones adoptadas en esta investigación. Por ejemplo, al dar compensaciones es posible que las respuestas de los participantes sean inducidas en función de lo ellos creen que el entrevistador quiere oír. Sin embargo, se consideró que era más importante hacer explícito el agradecimiento a las personas involucradas por su tiempo, en particular dado la situación de carencia en la que se encuentran. Además, como en la mayoría de casos se realizaron varias entrevistas y acercamientos se espera haber convergido a la historia más real posible.

El resto de capítulos de la tesis darán cuenta de los hallazgos del trabajo de campo realizado y su respectivo análisis, para finalizar con un capítulo de conclusiones. El ordenamiento de los capítulos responde a la lógica de la investigación. El capítulo siguiente, presenta la construcción del espacio social de la comunidad que emerge de la investigación cuantitativa y que muestra que la pobreza es una condición heterogénea desde la perspectiva de capitales.

Los capítulos 6, 7 y 8 presentan los hallazgos de la fase cualitativa y también los resultados a partir de la triangulación analítica que permite por ejemplo, hacer emerger el *habitus* de los sujetos y vincularlo con la práctica de la deserción. Finalmente, se presenta un capítulo de conclusiones e implicancias para la política pública.

Capítulo 5. Distinción en la miseria de posición: la pobreza no es una condición homogénea

Este capítulo da cuenta de los hallazgos de la investigación cuantitativa que nutre esta tesis, y pone en evidencia una de sus conclusiones más relevantes: existe la distinción en la miseria de posición (Bourdieu, 2009). Es decir que aun los individuos que comparten condiciones como la pobreza, que desde la perspectiva objetiva es homogénea, se diferencian por las dotaciones relativas de capitales que cada uno posee.

En este caso, se presenta la comunidad de estudio como un espacio en el que, a pesar de existir homogeneidad por condición de ingresos según la definición oficial de pobreza, entre los individuos se presentan claras diferencias en dotaciones de capital. Es a partir de estas diferencias en posición que se seleccionan los sujetos, cuyas trayectorias se estudian a profundidad con técnicas cualitativas. El capítulo parte de la premisa de que *posición es disposición* (Bourdieu; 1993/2010); por ende, la disposición a la deserción o a la permanencia se explica por la ubicación de los sujetos en el espacio social.

La deserción escolar es mayoritaria en condiciones de pobreza, y la condición de carencia se asocia de diferentes maneras como causa del abandono. De hecho, la necesidad de trabajar precozmente o la de cuidar a los mayores o niños de la familia por no haber otras opciones, son dos de las principales razones para dejar la escuela en El Salvador. Sin embargo, hay muchos niños que, a pesar de estar en condiciones de extrema pobreza, siguen en la escuela con muchos sacrificios. La decisión de desertar, entonces, está relacionada a las realidades vividas en la pobreza, pero existe una complejidad, no explorada aún, sobre qué tanto determinaría la decisión.

En este capítulo se aplica la metodología propuesta por P. Bourdieu (1979/1988) para posicionar a los sujetos de estudio en función de las dotaciones de capital que poseen y explicar, en función de ello, la decisión de desertar o no de la escuela (ver Capítulo 4). Es decir, se aborda la posición relativa en el espacio social como la mejor manera de explicar la

disposición al estudio. Sin embargo, se considera que el aporte mayor de este capítulo es demostrar que la pobreza no afecta a todos los individuos por igual, y que aun en *la miseria de posición*, pequeñas diferencias en volúmenes de capital pueden ser trascendentes en la trayectoria de los individuos. Es este último hallazgo y sus matices, el que sumado a los resultados de la investigación cualitativa permitirán llegar a conclusiones sobre las causas de la deserción escolar.

5.1 La comunidad es un espacio social

La comunidad rural de El Matazano es pobre según la definición tradicional de la línea de ingresos. Sin embargo, en ella habita un grupo de personas cuyas prácticas y decisiones con respecto a la educación y al estudio difieren sobremedida. Según la sociología de P. Bourdieu (Wacquant; 2006), la posición que cada agente ocupa en el *espacio social* es la que determinaría esta disposición hacia la educación que se refleja en prácticas como: asistir a la escuela o no, aprovechar el tiempo para las tareas o no, o menos fácil de identificar, la valoración que la persona hace de la educación.

5.1.1 La posición de los sujetos en el espacio: el efecto de lugar

La realidad en estudio es una realidad de pobreza rural. Es decir, de carencias de diferente tipo y, particularmente, una realidad de marginalidad y de aislamiento social en un entorno cafetalero en que la propiedad de la tierra es escasa y el trabajo existe, pero en condiciones muy precarias.

Nos ocupan los agentes situados en la parte más desprovista del macrocosmos social. P. Bourdieu hablará de *la miseria de posición* al referirse a aquellos que se sitúan en los límites del macrocosmos social y de su respectivo microcosmos social (Bourdieu, 1993/2010). Esta posición de marginalidad es determinante y definitoria para quien la padece, particularmente en un contexto de ausencia de lo fundamental en términos sociales, como sucede en la pobreza. Se trata de personas que no pueden escapar de los *efectos de lugar*, pues la posición en el espacio social es la base de la relación de los individuos con la sociedad. El lugar en

este caso es la montaña, el pequeño pueblo, la finca cafetalera en la que la mayoría trabaja y muchos, incluso, habitan como colonos (ocupantes sin derecho de propiedad ni los correspondientes a un arrendatario, autorizados por el propietario pero expuestos a ser expulsados en cualquier momento).

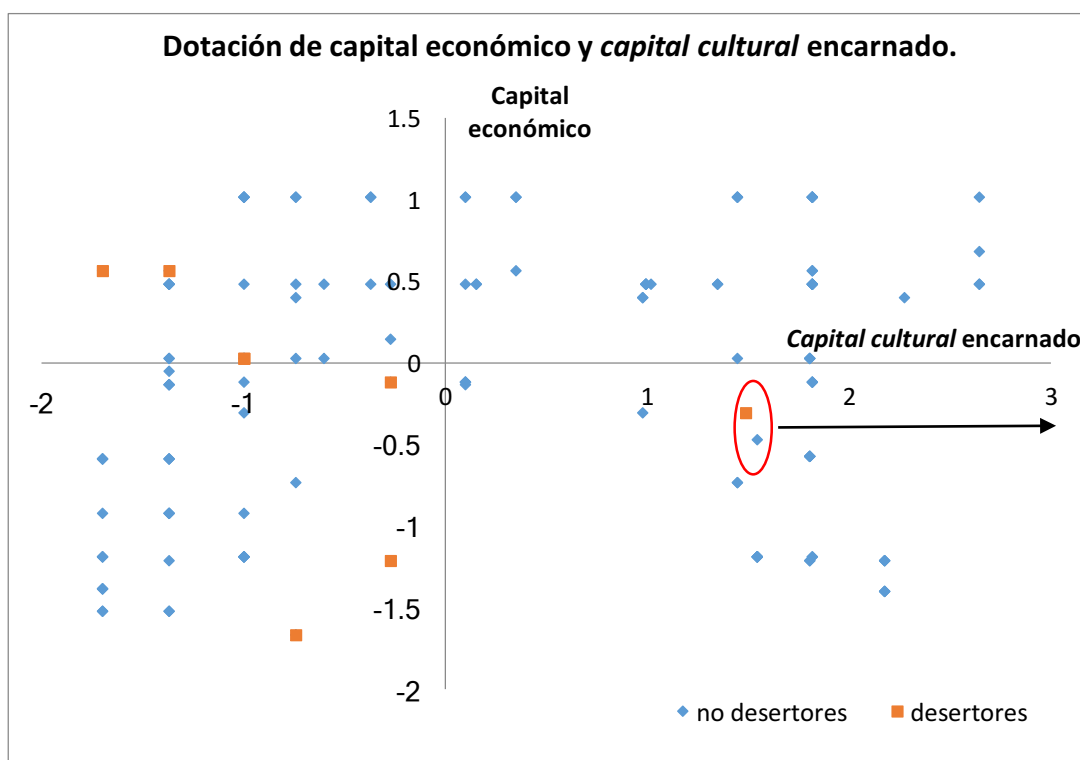
La posición en el espacio social de los niños y jóvenes (cuya información se recoge a través de la investigación cuantitativa) se define objetivamente en la existencia de cada uno de ellos y en las determinaciones que impone a cada agente. Esta posición está determinada por las dotaciones (específicamente la estructura y el volumen) de capitales que cada individuo posee (Bourdieu, 1979/1988), y que lo distinguen de otros.

El *habitus* se produce en esta posición particular en el espacio social. Pero, al mismo tiempo, el *habitus* es la relación entre la situación objetiva de los sujetos y sus prácticas socioculturales (Bourdieu, 1979/1988) y, finalmente, se convierte en generador de estas prácticas. El *habitus* es entonces un concepto dinámico que a pesar de tener un componente estructural, pues se gesta en la rigidez de un espacio y muta, aunque lo hace lentamente en la medida en que se relaciona en los diferentes espacios, escribiendo una historia particular. Estas historias no pueden recogerse con instrumentos cuantitativos –lo que muestra la limitación de abordar un problema desde una metodología única–, sino que será necesario acudir a la investigación cualitativa para poder hacer emerger las diferentes trayectorias de vida.

Adicionalmente, P. Bourdieu plantea que el fin último de los agentes en el espacio social es el de distinguirse. Por ello, define a cada agente como “un actor estratégico preocupado por garantizar las distinciones sociales y los modos de reconocimiento distintivos” (Bourdieu, 1960/2006). Esto permite sugerir que no hay un espacio, por pequeño que ese sea, en que los sujetos no busquen este reconocimiento. En esta búsqueda por diferenciarse, los agentes actúan siguiendo una lógica práctica en el mundo social, lógica que debe ser comprendida, pues es generadora de prácticas concretas como serían la deserción o la permanencia escolar.

Así, dentro de la comunidad marginal, que se encuentra en *la miseria de posición*, seguirá operando la misma lógica de prácticas cuyo fin último es el de distinguir, consciente o inconscientemente. En la comunidad pobre se comparten las carencias relativas al resto de la sociedad en términos de capitales, específicamente carencias de capital económico. Sin embargo, se encuentran diferencias, particularmente en las dotaciones de *capital social* y *cultural* (Bourdieu, 1986/1997), muchas de estas diferencias en el ámbito de lo simbólico, que generan dispersión entre los sujetos en *su microespacio social* (ver Gráfico 6). Es decir, que existen jerarquías entre los *dominados* del macroespacio social (Bourdieu, 1993/2010), diferencias que provienen de las trayectorias individuales y las trayectorias heredadas que terminarán reflejándose en *habitus* distintos y, por ende, en disposiciones diferentes hacia el mundo que los rodea. Particularmente exploraremos la disposición hacia la educación o la escuela de seis casos de desertores y no desertores, identificados en el espacio social de la comunidad (ver la metodología en Capítulo 4).

Gráfico 4: Díadas de desertores y no desertores en el espacio social



Fuente: elaboración propia a partir de trabajo cuantitativo.

El Gráfico 4 da cuenta de la dispersión que existe entre los niños y jóvenes de la comunidad. Un primer hallazgo es que al lado de todos los desertores, compartiendo posición en el espacio social, se encuentra siempre un no desertor. Esto permite definir los seis casos, compuestos por tres díadas de desertores y no desertores, con los que se trabajará para profundizar desde una perspectiva cualitativa.

La identificación de los casos de estudio nos muestra que los desertores se ubican en diferentes posiciones del espacio social, pero comparten una posición física. En efecto, al indagar por medio de la información proporcionada en las encuestas, el lugar de residencia de los tres desertores identificados, estos viven dentro de una finca de café. La finca de café en la que se encuentran los desertores estudiados (y los no estudiados) está físicamente separada del resto de la comunidad por un muro. Separados de la calle de acceso por un muro y 1000 m. de cafetal, los desertores viven en un micromundo más oscuro (ausencia de luz natural por lo espeso de los árboles) y marcado históricamente por la cultura del peón, que se caracteriza por vivir de empleos temporales, no ser dueño de la tierra y vivir bajo la tutela casi feudal del hacendado de la finca.

Una de las más fuertes consecuencias de este *efecto de lugar*, según la teoría, es que, para cambiar la posición, no solo es necesaria una transformación de estructuras de capital, sino un cambio de lugar, “un trabajo de trasplante, una mudanza de las cosas y un desarraigo” (Bourdieu, 2010). Es el lugar el que atrapa y del que deben liberarse los agentes para cambiar de posición y acercarse a espacios de mayor valorización social.

En este contexto, aquellas opciones más valoradas serán las que permitan este movimiento. Las prácticas que permiten este movimiento se explicarán con más detalles más adelante. Sin embargo, podemos desde ya hablar de que este aislamiento físico se traduce en una restricción mental, en un límite a los posibles, que se evidencia en sus discursos sobre el “futuro”, palabra que incluso no parece significar mucho para ellos: no hay aspiraciones más allá de la realidad.

La fuerza de esta realidad eminentemente física se aborda en los capítulos siguientes, en lo que, incluso, se utilizará la fotografía como fuente de información para abordar en profundidad la caracterización del *efecto de lugar*.

5.1.2 Más allá de la carencia de ingresos: la pobreza es ausencia de *capital cultural*

Definir la pobreza es un desafío para los investigadores y para los hacedores de política pública. Circulan decenas de definiciones, unas más filosóficas y otras más operativas. Como ejemplo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (OHCHR, s.f.) define la pobreza como “la condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales”. La discusión, sin embargo, resulta muchas veces eminentemente teórica, y se da al margen de otra más práctica que es la de la medición de la pobreza. Lamentablemente, aun en temas tan humanos como la pobreza, domina la visión científica y objetivista en donde solo tiene una valía aquello que se puede medir, por lo que la definición operativa se impone a la discusión filosófica o sociológica del problema.

En el marco de la política pública, la medición que ha permeado el diseño y la implementación es la que se fundamenta en la teoría económica, y plantea que la pobreza es una cuestión de ingresos. El método más aceptado en el cálculo de la pobreza es el de la línea de pobreza, que tiene dos formas comunes de definirse: la primera es una línea de pobreza internacional (Ferreira *et al.*, 2015), que permite comparaciones internacionales. En este método se considera pobre al individuo que tiene menos de una cantidad diaria de ingresos. En la metodología alternativa, generalmente usada para definir líneas de pobreza nacionales, se considera pobre a aquel que no tiene ingresos suficientes para consumir la canasta básica alimentaria (DIGESTYC, 2014). La canasta básica es una construcción local de lo que se considera el consumo mínimo necesario para la supervivencia de una persona. Al final, todos los que están bajo la línea se consideran en iguales condiciones de pobreza.

Por su parte, la Ley de Desarrollo y Protección Social de El Salvador (2014) manda que la pobreza debe también calcularse con una metodología multidimensional, es decir, una que se base en una definición más amplia de carencias. Actualmente, el Gobierno trabaja con la definición de pobreza multidimensional (Alkire-Foster, 2011; STTP y DIGESTYC, 2015), que postula que la pobreza es la carencia en diferentes áreas como la educación, el empleo, el acceso a la salud, la alimentación adecuada, etcétera. Por ende, se considera pobre a aquel que acumula más de un número determinado de carencias. Lo cierto es que las mediciones existentes, incluso la multidimensional, plantean la pobreza como una *condición homogénea* que afecta por igual a todos los individuos que la viven.

La investigación realizada permite mostrar que más que la carencia de ingresos, lo que genera diferentes posiciones y, por ende, diferentes disposiciones hacia la educación, es la dotación de *capital cultural* encarnado. El *capital cultural* es una de las nociones más complejas en la teoría de P. Bourdieu. Para el autor, el *capital cultural* tiene tres formas o estados: el *capital cultural* encarnado, el objetivado y el institucionalizado (Bourdieu, 1986/1997).

El abordaje tradicional de este concepto en educación supone que los niños tienen un pobre desempeño escolar o, incluso, podrían desertar cuando provienen de entornos desprovistos y que su bagaje cultural no concuerda con el de la escuela (van de Werfhort, 2010). Sin embargo, en la investigación cuantitativa de este proyecto se han operativizado cada uno de los componentes del capital cultural (Bourdieu, 1986/1997) para ubicar a los sujetos de una comunidad rural pobre dentro de su *espacio social*, clasificándolos como dominados o dominantes en función de su posición (Bourdieu, 1979/1988).

El nivel más abstracto del *capital cultural* es el encarnado, que es del orden de lo simbólico. Este tipo de *capital cultural* es el más difícil de medir y, para algunos, imposible por ser intangible (Van de Werfhort, 2010). Para P. Bourdieu el *capital cultural* encarnado se expresa o cobra sentido dentro de cada *campo*, pues es ahí donde es útil y tiene valor, por lo que para determinar si un sujeto posee *capital cultural* y en qué nivel lo hace, es necesario posicionarse en un *campo* y comprender sus reglas.

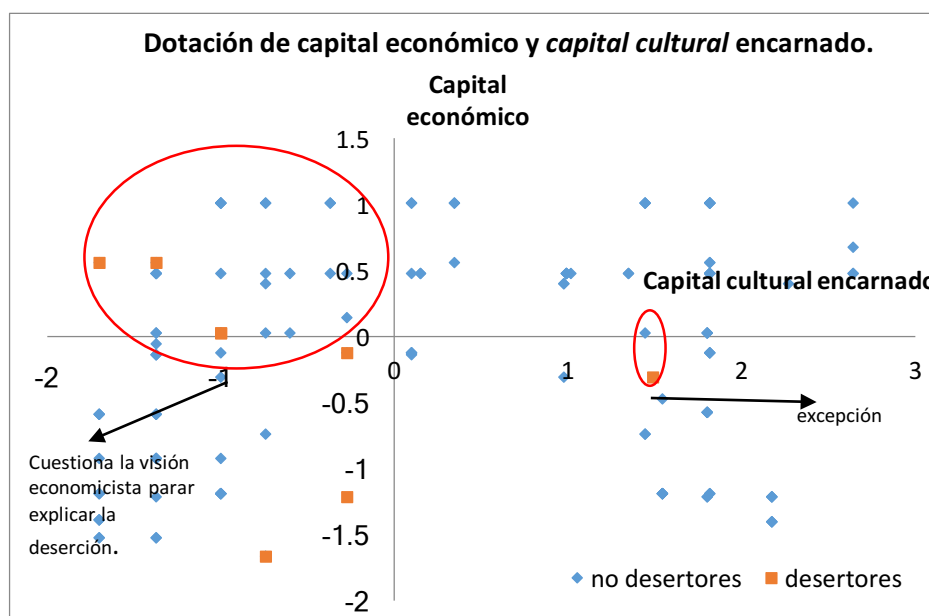
El *capital cultural* encarnado no se hereda en forma directa, pero sus posibilidades de acumulación se vinculan a la familia, en el sentido de que se necesita de una disposición para hacerse de este, que proviene del *habitus originario* (Bourdieu, 1964/2003), es decir, de lo aprendido en el hogar. Para comprender la deserción escolar, tiene sentido acotar la noción de *capital cultural* encarnado al campo educativo.

Sobre este particular, P. Bourdieu se referirá al “*savoir faire*” (saber hacer) adquirido en el hogar, bajo la forma hábitos de estudio, comprensión de los códigos escolares, postura ante la escuela y el maestro como sinónimo de *capital cultural* encarnado. Este conocimiento, adquirido de forma implícita a partir las conversaciones informales en la familia y en la observación inconsciente de la relación de la familia con la escuela, entre otros, sería determinante para crear o no la disposición de la que se habla. Adicionalmente, se requiere asignar tiempo al proceso, tiempo de ocio para poder absorber en la propia persona, impregnar en el cuerpo esta cultura y, por lo tanto, sacrificar otras actividades a favor de esta. Estas posibilidades de ocio (tiempo libre de los requisitos impuestos por las necesidades económicas) se vinculan directamente con las posibilidades o recursos económicos (Bourdieu, 1986/1997). Aun si tener más capital económico no es un requisito necesario para obtener más *capital cultural* encarnado, es muy posible que estén relacionados.

La operativización que se ha realizado del modelo de P. Bourdieu postula que es posible hacer una aproximación de *la posibilidad* del sujeto de encarnar *capital cultural*, aun si no se puede determinar si realmente lo encarna. Para esto, en primer lugar, se hace una medición de *la disposición* de adquirir este acervo de capital que procede *del habitus primario*, entendiendo que este último procede de la familia y, particularmente, de la madre (Moore, 2004). Es decir, se identifica si en la familia se valora la educación y se ha trasladado al niño esa valoración por medio de hábitos de estudio, de un claro respeto a la educación y los que la representan, de una preocupación y acompañamiento en el estudio. En segundo lugar, se indaga sobre el uso del tiempo para definir el tiempo disponible que tiene el sujeto para invertir en interiorizar la cultura.

Como muestra el Gráfico 5 de posiciones de desertores y no desertores de la comunidad en función de sus dotaciones relativas de capitales económico y cultural encarnado, los desertores se encuentran distribuidos en espacios con diferentes niveles de capital económico, por lo que no parecería ser esta la variable determinante para la decisión de desertar de la escuela. Esto, de alguna manera, contradice la visión puramente economicista que vincula la deserción de manera directa con la pobreza de ingresos. Por otro lado, se puede resaltar que la mayoría de los desertores posee volúmenes de *capital cultural* encarnado menores al promedio. Esto permite inferir que el *capital cultural* encarnado opera como la carencia relevante a vincular con la decisión de desertar. Se observa una excepción a esta regularidad: se trata de un caso que posee bajo capital económico con relación al promedio, pero alto capital cultural encarnado. Este caso se estudiará a profundidad con herramientas cualitativas.

Gráfico 5: Sujetos de la comunidad según su posición de *capital cultural* encarnado y capital económico



Fuente: elaboración propia.

Una segunda forma del *capital cultural* es el objetivado, que supone el consumo de bienes culturales que solo pueden definirse en el campo en que se validan como tales (Bourdieu, 1964/2003). No se puede olvidar que la cultura para P. Bourdieu es un arbitrario impuesto en las sociedades por los grupos en el poder. Así, para el caso que nos ocupa, se entenderá el *capital cultural* objetivado como el consumo de bienes que apoyen la posibilidad de aprendizaje de los niños. Esto nos separa de la interpretación dominante del concepto que lo vincula con el consumo de bienes de “alta cultura”; es decir, se considerará el consumo de bienes que suponen cultura desde la definición que se infiere *del discurso pedagógico oficial* (DPO), que se rescata de los documentos oficiales del Ministerio de Educación (Bernstein, 1990).

Empíricamente, el desafío fue descubrir –a partir de un análisis de los lineamientos curriculares oficiales, que son la expresión objetivada de la recontextualización del DPO– cuáles son estos bienes culturales para poder medir en qué medida son consumidos por los habitantes de la comunidad. Así, a partir de los planes y programas oficiales (MINED, 2009) se establece que existe una valoración del consumo de libros de textos, la comprensión del inglés y del consumo/uso de la tecnología, particularmente de los paquetes de computación y el uso de internet.

Un tema importante a mencionar en este punto –aunque no será objeto de un estudio más profundo en esta tesis– es que el DPO que domina y que permea la práctica en la escuela estudiada proviene del documento “Plan Nacional de Educación 2021: metas y políticas para construir el país que queremos” (MINED, 2004). Este es el plan educativo vigente durante el último Gobierno de la derecha en el país, en el quinquenio 2004-2009.

Con la llegada del primer Gobierno de izquierda al poder, entró en vigencia el “Plan Educativo ‘Vamos a la Escuela’ 2009-2014” (MINED, 2009), pero no se modificaron los programas educativos, por lo que la filosofía pedagógica progresista propuesta en el plan no llegó a las aulas de clases.

Por su parte, el “Plan Nacional de Educación 2021: metas y políticas para construir el país que queremos” está muy influido por el discurso global propuesto por Naciones Unidas a través de la agenda de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, cuyas metas propiciaban la universalidad de una educación equitativa desde la perspectiva de género y con impacto directo en la productividad de los países, siguiendo un razonamiento de la teoría de capital humano (Shultz, 1961).

Efectivamente, de los cuatro ejes estratégicos de este plan –acceso a la educación, efectividad de la educación, competitividad de la educación y buenas prácticas de gestión– muchos de los proyectos emprendidos se vincularon al eje 3. Este eje, cuyo objetivo era la competitividad, se centraba en ampliar la enseñanza del inglés y la computación. Los programas financiados por la cooperación internacional desde entonces, independientemente del Plan vigente, han apuntalado este objetivo.

Los programas presidenciales insignia de los dos gobiernos de izquierda que han estado en el poder hasta ahora, al margen de sus discursos en los que la educación tiene como fin una persona libre y la alegoría que se hace de la pedagogía progresista, terminan siendo programas cuyo fin último es la enseñanza del inglés y el acceso a la tecnología. Como refuerzo a esta tendencia, la economía que se encuentra deprimida desde hace una década, genera empleo nuevo casi únicamente en el sector servicios y, particularmente, a través de los *call centers* que reclutan a jóvenes bilingües y que tengan habilidades básicas de computación, con al menos 9 años de estudios, es decir, sin que terminar la escuela sea un requisito.

Recuadro 5: Documentos revisados

- Plan Nacional de Educación 2021: metas y políticas para construir el país que queremos
- Plan Educativo ‘Vamos a la Escuela’ 2009-2014
- Programas educativos vigentes en educación básica y media (11 programas)

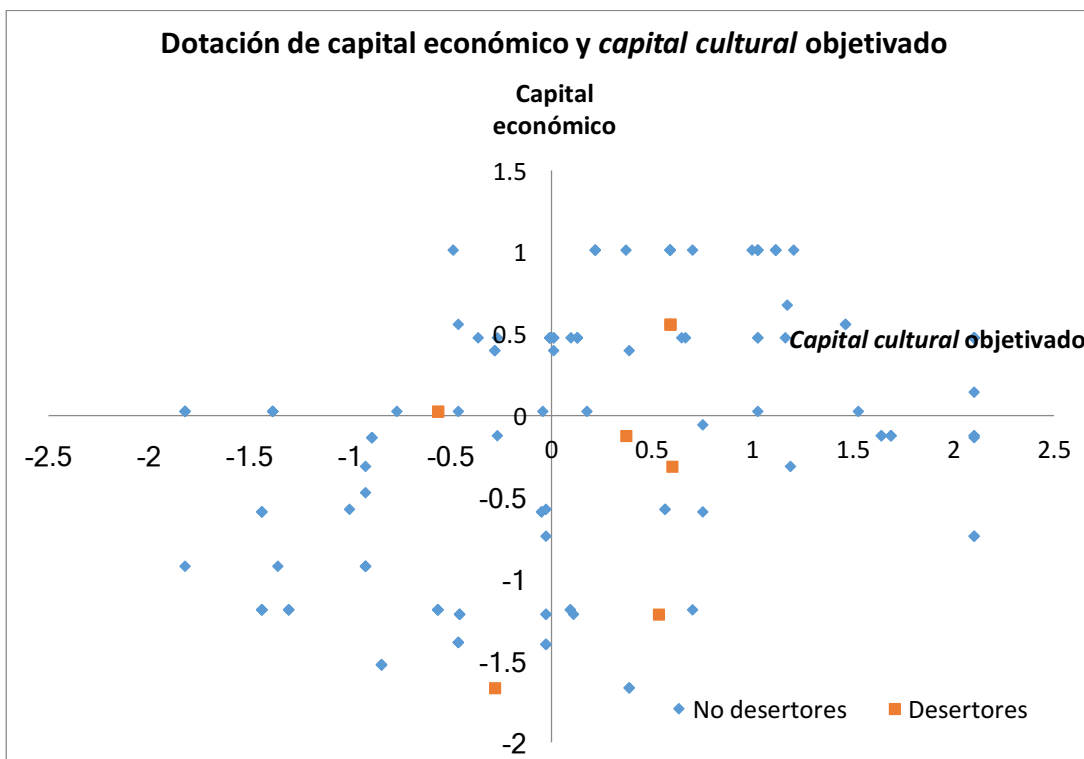
Así, en el campo educativo, entre los bienes más valorados se encuentran el bilingüismo y el uso/acceso a la tecnología. En condiciones de pobreza, ambos bienes son extremadamente escasos, por lo que hay una marginación simbólica ya en el hecho mismo de la valoración.

De hecho, en la práctica en el Centro Escolar El Matazano, muchas de las asignaciones ex aula suponen que el niño tiene acceso a estos recursos por lo que, de no ser así, queda marginado del proceso de aprendizaje. Los niños entrevistados dan cuenta de las dificultades para tener acceso a una computadora, pues deben ir a un cibercafé y pagar por el tiempo de uso, y recalcan la imposibilidad de que sus padres les ayuden a hacer las tareas de inglés cuando apenas hablan con propiedad el español. Los maestros son poco o nada sensibles a esta problemática, aunque muchos de ellos no manejan ni el inglés ni la computación. Sin embargo, sus requerimientos están validados por los programas educativos que ellos asumen sin cuestionar en este punto.

Por otro lado, en la relación entre capital económico y *capital cultural* objetivado (ver Gráfico 6) se observa una correlación positiva. Es decir, a más capital económico se relaciona más *capital cultural* objetivado (Bourdieu, 1986/1997). Esto concuerda con la teoría, pues el *capital cultural* objetivado se vincula con la posibilidad material de adquirir y/ o reconocer bienes valorados como cultura en un campo.

Se observa que no hay desertores para el caso de altas dotaciones relativas de *capital cultural* objetivado y muy bajas dotaciones de capital económico. Lo mismo ocurre para el caso contrario. Esto confirma que los capitales se pueden transar y que si se tiene suficiente de uno, esto compensa la falta de otro.

Gráfico 6: Relación entre capital económico y capital cultural objetivado



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el *capital cultural* se define desde una dimensión institucionalizada; esta es una forma de portar *capital cultural* independiente del individuo, se trata de una credencial. Esta forma de capital es la certificación sancionada por el Estado de que el sujeto posee una dotación de capital, independientemente de que lo encarne o consuma bienes que lo garanticen (Bourdieu, 1986/1997). Para P. Bourdieu, la importancia de esta forma del *capital cultural* radica en que es la forma que permite distinguir a los individuos de forma objetiva en el *espacio social*, particularmente en el mercado laboral, que remunera a diferentes tasas estas credenciales en función de su escasez relativa en cada *campo*.

Empíricamente, en esta investigación, el *capital cultural* institucionalizado se homologa al nivel educativo alcanzado por el individuo. Los miembros de una comunidad rural pobre pueden ser homogéneos en términos de *capital cultural* institucionalizado a nivel del *macrocosmos social* pero, en su *microcosmos*, dada la escasez relativa de la educación en el mismo, pueden diferenciarse mucho entre ellos por escalar pequeños peldaños en la

trayectoria educativa formal, un año más o menos de escuela, o la asistencia o no a una capacitación y, sobre todo, la posibilidad de exponerse a *contextos* diferentes desde la perspectiva educativa (Bernstein; 1996) genera distinción entre los sujetos. Sin embargo, los resultados cuantitativos no permitieron hacer esta diferenciación sutil que sí podrá recogerse en la investigación cualitativa en capítulos posteriores.

5.1.3 Apoyos significativos para permanecer en la escuela: el *capital social*

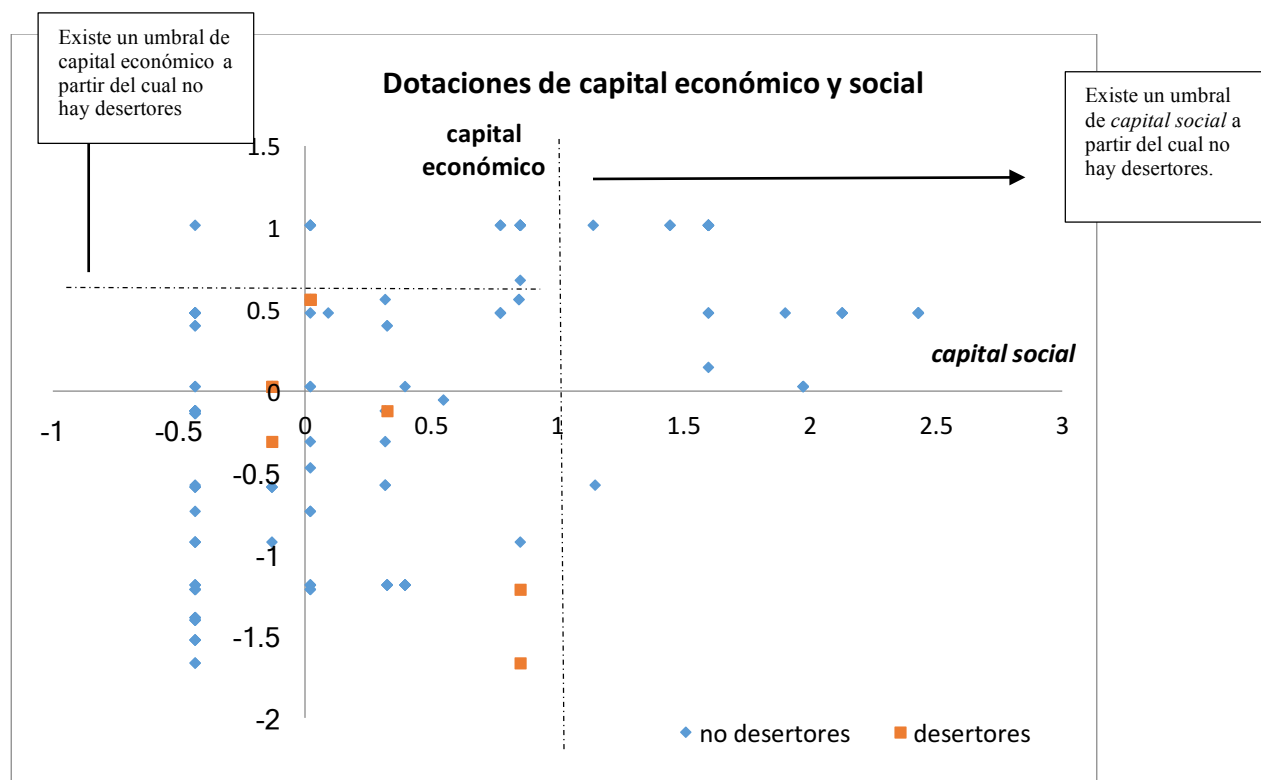
La dotación de *capital social* es definida por P. Bourdieu (1964/2003) como el agregado de los recursos que efectivamente o potencialmente se obtienen o pueden obtenerse de la posesión de relaciones y vínculos durables, más o menos institucionalizados (Bourdieu, 1986/1997). Empíricamente, esto supone identificar aquellas pertenencias a grupos o redes sociales que permiten o potencian la adquisición de bienes o, alternativamente, identificar aquellos bienes que se tienen o pueden obtenerse por tener una cierta pertenencia o afiliación a un grupo. Para P. Bourdieu (Portes, 2000) los individuos construyen, ya sea consciente o inconscientemente, las relaciones que les permiten crear una red social.

Empíricamente, la noción de *capital social* se ha operativizado por medio de la tipificación de la red social de los sujetos. El tipo de familia (tradicional o no), la relación padre-hijo, pertenencia a una congregación religiosa y/o participación de grupos y/o clubes son ejemplos típicos para determinar si existe una red social que se presupone proporcionaría capital social al sujeto (Dika, 2002). Otros autores han buscado medir el *capital social* en el campo educativo calificando el nivel de conversación que existe entre padres e hijos, el grado de monitoreo a los hijos, la participación en organizaciones de estudiantes (Dika, 2002). Sin embargo, estas variables miden la existencia de una red que se ha supuesto útil en el campo, pero no miden realmente el concepto de P. Bourdieu (1997).

Al referirse al *capital social*, el autor se refiere a recursos y a las redes que permiten que los individuos adquieran bienes que consideran valiosos. Sin embargo, es un desafío empírico identificar los bienes que han sido conseguidos, y más aún, que pueden conseguirse por medio de redes. Lo que se hizo en esta investigación es definir bienes considerados valiosos

a nivel económico (casa, auto, tierra y acceso a crédito) en el entorno local estudiado, y se identificaron los mecanismos por medio de los cuales estos fueron adquiridos, y si estos mecanismos se vinculan a una red social.

Gráfico 7: Posiciones de los sujetos en función del *capital social* y el capital económico



Fuente: elaboración propia.

La posición de los sujetos en la relación entre *capital social* y capital económico arroja interesantes resultados. No se observan desertores ubicados en los espacios de alto *capital social* y bajo capital económico, ni para alto capital económico y muy bajo *capital social*.

En lo que respecta a los desertores, ellos están ubicados muy cerca del promedio o por debajo en lo que respecta a dotaciones de *capital social*. La dotación de *capital social*, en términos de cómo posiciona en el espacio, resulta relevante como origen de una disposición a la práctica de la deserción, como se mostrará con las indagaciones cualitativas.

Un hallazgo relevante de esta investigación es que el *capital social* permite vincularse a diferentes *contextos* y trascender los límites físicos para que la mente pueda crear nuevos horizontes. Si solo usamos los conceptos de Bourdieu, el *capital social* puede, eventualmente, permitir el *cruce de campos* y, con ello, movimientos simbólicos o reales que permiten ampliar los posibles.

5.1.4 Aportes del análisis cuantitativo a la investigación

La parte cuantitativa de esta investigación permite postular algunas reflexiones relevantes para acercarse a la comprensión del objeto de estudio. Como se verá, por si solas dichas reflexiones no son suficientes y requieren de enriquecerse con la fase cualitativa. Sin embargo, consideramos muy importante dar cuenta de estos hallazgos a este punto.

Una de las conclusiones más importantes de esta primera fase de trabajo de campo es que existe una dispersión de los sujetos en la *miseria del mundo* (Bourdieu, 1993/2010). No solo hay diferencias en las condiciones objetivas de vida (en este caso, medidas por las condiciones de habitabilidad y acceso a servicios), sino en términos de *capital cultural* y *social*.

Y, de hecho, es en estas dos últimas dimensiones en que la dispersión entre sujetos es realmente significativa para explicar su disposición a la deserción escolar. Esto nos permite decir que aun en el microcosmos, los individuos se distinguen en los ámbitos de lo objetivo y lo simbólico. Según la teoría (Bourdieu, 1979/1988; 1980/2002; 1960/2006), esta posición supone diferentes disposiciones y prácticas. En el caso de estudio, supone disposiciones al estudio (falta de empeño, falta de responsabilidad) y prácticas en la vida (decisión de migrar, relaciones sexuales precoces, trabajo precoz) que terminan en la deserción.

Una segunda conclusión es que los desertores tienen, en su mayoría, características similares en términos de dotaciones menores o cercanas al promedio en *capital cultural* encarnado, *capital cultural* objetivado y *capital social*. Es decir, comparten un espacio más o menos homogéneo del espacio social, aunque existen diferencias entre ellos. Una pregunta a

responder en esta investigación es qué más, en sus familias, en sus personalidades, en su historia y en su experiencia escolar comparten: ¿Hay tras la deserción *habitus* iguales o no?

Finalmente e igualmente relevante es el hecho de que el espacio social que ocupan los desertores es ocupado también por otros no desertores. Surgen las preguntas de por qué estos últimos siguen asistiendo a la escuela, ¿qué otras características tienen sus familias, o ellos, que su posición objetiva en el espacio social no los determina a desertar?; o ¿cómo se desempeñan en el escuela actualmente? ¿Corren el riesgo de desertar?

La explicación tras una práctica humana yace, según P. Bourdieu (1980/2002), en el *habitus*. Esta investigación postula que esto es válido para explicar la deserción, aunque esta última también tiene relación con este *habitus* en un contexto particular. Este contexto es el aula de clase, en la que el discurso pedagógico (Bernstein, 1990) es un elemento crítico a analizar para alcanzar a comprender la realidad tras la deserción.

El siguiente capítulo se construye a partir de una serie de micronarrativas que pretenden acercar al lector a la realidad estudiada: la pobreza rural salvadoreña. En este entorno viven los 6 niños y jóvenes cuyas historias se estudian en esta tesis para intentar comprender la práctica de la deserción escolar en contextos de pobreza rural. En el capítulo seis, se presenta a estos niños y sus realidades. Es preciso conocerles, más allá de su posición en el espacio social, más allá del análisis de sus discursos. Bourdieu (1993/2010), en su libro *La miseria del mundo*, habla de la selección de los sujetos de estudio a partir de su sufrimiento. Conocer y reconocer el sufrimiento de la “*miseria de posición*”, de la marginación, es el inicio de la empatía. Es la primera mirada que vuelve capaz al investigador de ver sin prejuicios aquello que la realidad social le presenta. Tal capítulo quiere ser la expresión de esta primera mirada para el lector, además de simbolizar la línea divisoria entre la empatía y la objetivación que fue necesaria realizar para el ejercicio investigativo.

Capítulo 6. Una jornada de investigación: micronarrativas

Para el estudio de casos se han seleccionado seis sujetos de estudio. El criterio de selección es la posición de los sujetos en el espacio social, identificando parejas de niños desertores y no desertores que comparten posición en el espacio social.

Como ya ha sido explicado en los capítulos 4 y 5, se identifican tres *posiciones* en el espacio social, para las cuales resulta interesante estudiar la decisión de desertar o no hacerlo desde la perspectiva cualitativa. Todos los niños seleccionados viven en condiciones de pobreza de ingresos; sin embargo, al distinguirlos por sus dotaciones de capitales, aparece una considerable dispersión entre ellos: la pobreza no es homogénea. Aparece la importancia de la *posición relativa al promedio* dentro del propio contexto, que en este caso es la comunidad. Las tres posiciones estudiadas son:

- a) Capital económico menor al promedio pero con alto *capital cultural*: Wendy y Allison.

Según la teoría de P. Bourdieu, el alto *capital cultural* debiese favorecer la permanencia en la escuela, pero el reducido capital económico tiene el efecto contrario.

- b) *Capital cultural* promedio y capital económico promedio: Ana Delmy y Kevin.

La posición promedio de esta pareja de desertora y no desertor vuelve interesante indagar sus diferencias desde la perspectiva cualitativa.

- c) Capital económico y *capital cultural* menores al promedio: Esmeralda y Yesenia.

Esta pareja se encuentra en “la posición de la deserción”; a pesar de ello, Yesenia permanece en la escuela: es importante descubrir la explicación de esta contradicción a la evidencia.

En este capítulo se presenta a los niños y niñas de este estudio para que se les conozca desde una perspectiva íntima y no solamente como objetos de estudio. Se ha utilizado la narrativa como instrumento de devolución de los hallazgos y, al mismo tiempo, como instrumento de análisis, estas se presentan en primera persona pues describen la jornada investigativa tras esta tesis (Biglia y Bonet-Martí, 2009).

Este ejercicio etnográfico de “sacar afuera” los sentimientos que el investigador experimenta durante su proceso de trabajo es particularmente importante desde la perspectiva cualitativa. La postura teórica de este trabajo considera que la humanidad de los sujetos, su subjetividad y la subjetividad del investigador frente a esta, son elementos valiosos para el análisis, siempre y cuando se realice el proceso de reflexividad investigativa.

Las micronarrativas que se presentan a continuación permiten descubrir a los sujetos estudiados en un ejercicio apriorístico de humanización, para los sujetos y para el investigador. Se trata de mirar al otro como una persona que sufre y con la que se empatiza, reconocer este vínculo para luego tomar distancia y así poder analizar y alcanzar el nivel de objetivación (Bourdieu, 1993/2010). En la medida que se avanza en las micronarrativas emergen de manera sutil los conceptos y el marco conceptual. Será en los capítulos siguientes donde se hilvanen las historias de vida con los conceptos y la reflexión académica.

6.1 Una comunidad pobre de la zona cafetalera salvadoreña

La comunidad El Matazano se encuentra en el corazón de la Cordillera del Bálsamo, que es parte de la cadena volcánica que caracteriza la geografía salvadoreña y cruza la mitad sur del territorio. El Cantón El Matazano, donde se realiza el estudio de casos, se encuentra a una altura de 1000 metros sobre el nivel del mar y se le considera zona protegida por su alto riesgo de erosión en caso de lluvias o terremotos (ver Foto 1).



Foto 1: fotografía tomada en la calle hacia comunidad El Matazano, durante visita de campo.

La calle de acceso a la comunidad es sinuosa y zigzagueante, y aunque está pavimentada, está llena de grandes agujeros que, por tramos, dificultan la llegada en auto. El transporte público llega a la comunidad solo tres veces durante el día y, si no se sale o entra en ese horario, la opción es caminar.

Lo primero que se observa al llegar a la comunidad es una iglesia Católica; está pintada de blanco y es muy sencilla. Se alza al centro de una plaza polvorienta que hace las veces del centro de la comunidad. Justo al lado se encuentra la escuela de muros azules y blanco como la bandera del país (ver Foto 2). Todas las fotografías que aparecen en este capítulo fueron tomadas durante las visitas de campo realizadas para esta investigación.



Foto 2: plaza de la comunidad El Matazano.

La iglesia, la plaza y la escuela dividen la comunidad. Si se sigue el camino a la izquierda, se abre un mundo de pequeñas casitas, pobres, pero de concreto, una tras otra o una sobre otra, depende de cómo quiera verse (ver Foto 3). La serpiente de casitas se pierde en la profundidad de la montaña y termina en un cementerio. No hay comercio formal, solo vendedores ambulantes y un mercado que aparece cada domingo frente a la iglesia.



Foto 3: camino que se abre a partir de la escuela.

Esta parte de la comunidad colinda con una muralla rodeada de alambre electrificado. Esta separa el mundo rural de una zona residencial privada de clase alta que se encuentra enclavada en el corazón de la montaña, y que fue construida recientemente a pesar de las prohibiciones municipales de hacerlo. Son casonas enormes con cuerdas de caballos y grandes jardines, y se ven desde una ventana del segundo piso de la empobrecida escuela (ver Foto 4).



Foto 4: vista desde una ventana de la escuela del Cantón El Matazano.

Si se sigue desde la iglesia a la derecha, nos encontramos con otro muro, pero muy diferente. Este separa la zona urbanizada de la comunidad de otra parte de esta, que se encuentra dentro de una finca de café. Al entrar se abre el mundo del cafetal, los pequeños arbustos de café protegidos del sol por altos árboles de gran espesura que, en la medida en que me adentro a la finca, van cerrando el paso a la luz del sol.



Foto 5: sendero dentro de la finca de café.

En los primeros metros de caminata no encuentro casas, y debo seguir por una vereda de tierra que a ratos se desdibuja. Las casas comienzan a aparecer a lo largo del camino: esporádicas, separadas unas de otras por varios metros. Son casas de madera, de cartón y de adobe, mucho más empobrecidas que las de “afuera”.

A medida que camino, cambia más el entorno, incluso el olor es diferente. Afuera olía a tierra y polvo; adentro de la finca huele a café podrido, un olor ácido que se mezcla con un fuerte olor a musgo que crece sobre el lodo del suelo. Hace incluso un poco de frío, pues la finca es húmeda y la luz es escasa. La tierra y el polvo que caracterizaban la calle de afuera es ahora un lodo liso y pegajoso. Son dos micromundos, dos *contextos* (Bernstein; 1996) con diferencias enormes desde una perspectiva simbólica, como iré descubriendo.

Una primera diferencia entre estos dos contextos es su posición con respecto a la modernidad o el mundo urbano. La comunidad fuera de la finca es testigo constante de su marginación,

de su posición “al lado” del resto de la sociedad que no conoce la pobreza. Adentro de la finca la modernidad se olvida, el tiempo está parado y no hay diferencias perceptibles entre vecinos. Todos son colonos, es decir, viven en esta tierra a condición de trabajarla por un salario paupérrimo y “deben” a su patrón ese favor. Los de afuera son propietarios o alquilan el espacio en que viven. La diferencia en las condiciones de propiedad, que en el caso de la finca es reflejo de una estructura de dominación económica con raíces históricas, resultará determinante en cada uno de los *contextos* y en el *habitus* de quienes habitan cada espacio.

6.2 Los niños: desertores y no desertores

Díada 1: Capital económico menor al promedio pero con alto capital cultural

Primer caso: Wendy

La primera persona en aceptar ser entrevistada es Wendy, una joven de 17 años que desertó de la escuela hace varios años. Es domingo, por lo que irá a misa y me verá en su casa a las 10 de la mañana. Llego al centro de la comunidad y camino hasta el muro que sirve de frontera entre la comunidad urbanizada y la finca, y me adentro por una vereda.

No parece que nadie viva en este lugar: árboles altos y pequeños cafetos llenan el panorama frente a mí. Cada vez hay menos luz natural, poco a poco cambia el clima y comienza a sentirse más humedad y frío. Wendy trabaja durante la semana en el mercado y solo puede verme los domingos. Hacerle las tres entrevistas que me he propuesto tomará casi un mes. Sigo caminando y me encuentro con un hombre que camina en dirección contraria; me asegura que voy a llegar pronto al lugar que busco si sigo la vereda.



Foto 6: dentro de la finca El Matazano.

Encuentro la zona de Los Amates: son tres o cuatro casitas y están relativamente cerca una de la otra. Un perro me ladra y una señora que muele maíz me pregunta qué busco. Le digo que estoy buscando a Wendy, e inmediatamente me indica dónde vive la niña. No fue necesario dar un apellido, pues en la finca todos se conocen.



Foto 7: dentro de la finca el Matazano.

Camino hasta ahí. Hay un muro de palos y alambre que rodea la casita; no veo a nadie, así que grito: “¡Wendy!”. Sale una joven sonriendo. Es casi una niña, morena y muy delgada. Tiene el pelo largo recogido en una cola y los ojos negros y achinados. Me saluda y me dice que ella es Wendy. He llegado, estoy con la primera de los niños cuyas vidas estudiaré para intentar comprender las dinámicas que determinan su decisión de desertar o quedarse dentro de la escuela. En ese momento no me es posible dimensionar la jornada de investigación que está frente a mí. El camino a las entrañas de la pobreza rural y la problemática educativa en este contexto comienza ese día, en una casita de adobe en medio de una finca de café.



Foto 8: dentro de la finca el Matazano.

Wendy me lleva a la sala de su casa: tiene piso de tierra y todos los muebles están apilados en una esquina, pues la noche anterior llovió y el agua se coló por el techo. Es una vivienda extremadamente pobre, con dos bombillos de luz y sin agua por cañería. Aquí la entrevisto en tres ocasiones, y esto es lo que aprendo de Wendy:

Vive con su madre, su abuela, dos hermanas y su hijo de dos años. Me cuenta que tiene 17 años y dejó de estudiar a los 14. Dejó la escuela porque a los pocos días de irse de su casa para vivir con su novio, él le pidió que se dedicara a las labores del hogar. Producto de esa relación tuvo un hijo que ahora tiene dos años y juega en el suelo mientras hablamos. Luego de dos años de mala convivencia y violencia doméstica, decidió separarse y volver a la casa de su madre. Trabaja en lo que puede para contribuir en el hogar. Todos los días va a la zona de comedores del mercado de la ciudad más cercana y espera a que alguien necesite ese día una mesera o ayuda para lavar la vajilla del día. Es una adolescente muy coherente al hablar,

tiene ideas claras y está llena de nostalgia por el proyecto de vida que dejó al abandonar la escuela.

La vida que se escurre entre los dedos

Wendy se me presenta pasiva y débil frente a la fuerza de la vida. No toma responsabilidad de ninguna de las cosas importantes que le han pasado: dejar la escuela, iniciar una familia precozmente, tener un hijo y terminar su relación, son todas cosas que “le pasan” sin que ella pueda hacer nada para evitarlo.

Wendy nació en la finca, pero su madre se mudó a un pueblo vecino cuando ella tenía 7 años, pues se le presentó la oportunidad de adquirir un terreno en otra comunidad y dejar la vida de colonos. Sin embargo, cuando Wendy cumplió 14 años, su familia regresó a la finca de café, ya que fueron víctimas de fraude en la compra del terreno y fueron desalojados de aquel lugar que, de un día para otro, dejó de pertenecerles. Eso la obligó a cambiar de escuela y de amigos en una edad crítica.

De vuelta en la finca, conoció a su ex pareja y se enamoró. Muy pronto quedó embarazada y se convirtió en madre. Sin embargo, su relación no iba bien, ella era apenas una niña de 14 años y él un adolescente, ninguno estaba listo para sortear los desafíos de formar una familia. La niña regresa a la casa de su madre con una criatura en los brazos, sola y habiendo abandonado la escuela.

Sorprende que para Wendy ninguna de estas decisiones ha estado en sus manos. Según me dice: “No fue libre de decidir”. Wendy no es protagonista de su propia vida y, a pesar de que ella decide las acciones puntuales en su vida, lo hace sin un proyecto en mente, como quien cumpliera un destino fatal.

La mujer pobre: el hogar es un espacio que engulle

Wendy describe su rutina en la casa como “trabajo y más trabajo”. Todas sus labores están vinculadas con ordenar y limpiar el hogar, pero la casa está sucia y desordenada: ¿qué ordena? ¿Qué limpia? En medio del hacinamiento y la pobreza en que vive, no parece haber

espacio para el orden, nada está en su sitio o nada debiese estar en una casa... todo es viejo y hechizo.



Foto 9: casa de Wendy dentro de la finca El Matazano.

La he observado por varios días y Wendy no ordena, pero tampoco tiene descanso: busca el agua, muele el maíz y lava la ropa; todas son actividades que en la pobreza requieren de mucho esfuerzo. Si esta casa es la imagen de la pobreza entonces, en la pobreza, todo está fuera de lugar: hay camas fuera del dormitorio, hay zapatos en las ventanas, hay ropa colgada en las sillas. Las otras casas que conoceré dentro de la finca serán iguales: desprovistas, desordenadas... nada en ellas acoge e, incluso, son muy tristes.

A Wendy y a su hogar les hace falta todo: no hay muebles, no están pintadas las paredes, no hay fotografías. Sus habitantes no tienen recursos para convertir sus casas en lugares cálidos que reflejen algo de ellos. En las casas de la pobreza casi nada ha sido elegido porque guste, pues se tiene lo que se consigue; se tiene solo lo mínimo y mucho se usa para lo que no fue

concebido. Como ejemplo, me siento en unos ladrillos para entrevistar a Wendy y la mesa del comedor se arrastra por toda la casa para planchar o para bañar al niño.

La pobreza es fría, gris, monótona; engulle la personalidad y la individualidad. Así me la muestra Wendy, que dice rechazarla, pero que ha tomado todas las decisiones que la condenan a ella.

¿Qué es lo que se hereda?

La madre de Wendy desertó de la escuela en cuarto grado, pero su trayectoria la ha llevado a valorar profundamente la educación. Ella trabaja en una empresa de limpieza y ha sido asignada a lugares donde ha podido *ver* el valor de la educación. Por varios años trabajó en oficinas de banco, asignada para limpiar las áreas de gerencia; veía a los “licenciados” y los “doctores” a quienes todos respetaban por sus capacidades y títulos. Y su última asignación es en una universidad: limpia cada día las oficinas llenas de libros de los investigadores que según ella dice: “Siempre están seguidos de muchachitos que quieren aprender de ellos”.

La madre ha cruzado *campos*, y con ello ha logrado dominar otros *discursos* que le permiten, a pesar de no conocer las ventajas del estudio, construir un ideal alrededor de este. Aún es difícil dilucidar si este ideal está presente solo en sus palabras o si ella, con sus acciones, lo apoya y permea así el *habitus* de los hijos, cambiando las valoraciones de estos. Parece más bien que el proceso de clivaje del *habitus* de la madre es aún superficial. ¿Hay acaso “fases” en este proceso que van desde el nivel simbólico hasta el nivel concreto, y ella apenas transita por el primero?

La madre llora al recordar el día en que Wendy le dijo que dejaría la escuela. Me explica que la niña “era” entre sus hijas la más inteligente, la mejor alumna y la que podría haber llegado más lejos. Es importante hacer énfasis en que la madre habla de la hija en pasado, casi como si hubiese muerto. Sin embargo, Wendy sigue ahí, ahora con un hijo. Claramente lo que ha muerto es la posibilidad, la esperanza de que ella fuera diferente y no un reflejo fiel de la fuerza de la reproducción. Wendy era *la elegida* para ser diferente, y defraudó a su madre.

A la segunda casi no le gusta estudiar —“es más loca”—, y la pequeña tiene problemas de aprendizaje: “está traumatada con el estudio”, según palabras de la madre. Wendy sabe que ha

decepcionado a su madre y se castiga por haberlo hecho; es la única cosa que parece asumir como su responsabilidad directa y carga esa culpa.

Wendy me explica, por ejemplo, que las tareas del hogar se reparten entre todas las mujeres de la casa, pero la que más tareas absorbe es ella. La niña se posiciona como inferior al resto en la jerarquía del hogar. Sabe que ahora que es madre soltera y ha dejado la escuela, no está en la posición que le correspondía según las reglas implícitas en la familia. El capital cultural heredado de la madre ha creado una brecha entre lo que ella es capaz de aspirar y lo que logra concretamente. Esta herencia de capital cultural para Wendy solo deja tristeza y frustración.

La soledad en compañía

Hay tensiones constantes en el hogar de Wendy. Las hermanas celan el cariño de la madre y todas quieren ser su preferida. Wendy siente que lo era y ha perdido ese lugar. El seno familiar es un *campo* de luchas para posicionarse: el bien en pugna es el cariño. La madre ha trabajado toda la vida y esto la ha mantenido lejos de las hijas: en términos afectivos, ha compartido muy poco con ellas. Wendy imagina paseos y conversaciones que ansía tener, pero que no cree que se den. No hay tiempo para conversar o dinero para salir en familia, solo están sus anhelos de tener una vida diferente.

La crianza de las niñas fue asumida por la abuela, como sucede en muchos casos en las familias de escasos recursos. La abuela es una mujer sin estudios y muy mayor en edad, y no tiene posibilidades emocionales para comprender a las niñas cuando han pasado por la adolescencia. La abuela es el verdadero *habitus* originario de Wendy; este *habitus* es determinístico en la vida de la niña.

La adolescencia de Wendy (justo la época en que desertó) fue una época en la que la soledad le pesaba. No tenía con quien hablar, pues no confiaba en la madre al no haberse construido vínculos cotidianos con ella, y tampoco la abuela podía entenderla por su diferencia de edad. La soledad es una constante en la vida de Wendy. Ella expresa que lo que le ha faltado en la vida es estudiar pero, sobre todo, lo que ella llama “consejos”, es decir, una guía para la vida.

La soledad aparece por primera vez en esta investigación, y es para quedarse, pues la pobreza es una condición eminentemente solitaria. Compartir supone tener, y los pobres no tienen casi nada, ni siquiera tiempo para el ocio y, si hay tiempo, no existe el espacio mental para el ocio. Las conversaciones no suelen ser íntimas: son concretas, son sobre el día a día, sobre las preocupaciones o sobre la esperanza de que todo cambie. Es difícil hablar de sentimientos, de anhelos íntimos, pues hay mucho pudor frente a esto.

Wendy no tiene a su padre en casa. Este dejó a su madre, al igual que lo hizo el padre de sus hermanas. Nunca lo ha visto, pero la llama por teléfono desde EEUU –hacia dónde migró, como muchos hombres del campo salvadoreño– al contrario que el padre de sus hermanas, que ni siquiera las llama. Ella, al menos, cree que su padre la quiere, aunque “a su modo”.

¿Ser libre en la pobreza?

Cuando Wendy habla de la decisión de desertar de la escuela, atribuye el hecho a sus circunstancias de aquel momento: “Me acompañé, tuve al niño y ya no pude seguir estudiando”. Pero en la medida en que habla del hecho, aclara que dejó de ir a la escuela porque su pareja le pidió que se quedara en la casa como le correspondía, aunque aún no estaba embarazada. Ella aceptó, pues en ese momento le pareció que era lo que debía hacer. Hay un rol de género encarnado en Wendy: una vez comienza a vivir con su pareja, lo que le corresponde es ser ama de casa. Es lo que debe hacer según la sociedad, por lo que no debería haber conflicto, pero lo hay. Ella valora el estudio, y su madre también. Su decisión crea un conflicto con la madre, la llena de dolor y eso hace sufrir a Wendy, que busca su aceptación. Pero puede más la petición del hombre, aunque ahora ella dice que no entiende qué le pasó y por qué le escuchó. Cuando la relación se deterioró, surgió el vacío dejado por la decisión de abandonar la escuela. La nostalgia por los dos años perdidos, por el atraso escolar y, sobre todo, por el futuro truncado.

Extremadamente protegida por su madre que la eligió como la mejor de sus hijas, nunca imaginó la posibilidad de que algo saliera mal. Cuando su pareja le falló, la violenta físicamente, la pone en un lugar inferior en su hogar... ella no es capaz de defenderse. Sin

embargo, es ella quien deja al hombre. Lo deja cuando se da cuenta de que él no la sacará de la pobreza, cuando ve que no tiene motivaciones para dejar el campo, y que se conforma con seguir viviendo en la finca. Eso la decepciona hasta el punto de tomar una decisión protagónica y dejarlo. Ella no quiere las carencias económicas, eso está claro; rechaza la pobreza, pero hace todo lo que la hará permanecer en ella.

Segundo caso: Allisson

Allisson tiene 12 años, vive en el mismo cantón que Wendy pero fuera de la finca de café, y a solo pocos metros de la escuela. Ella me cuenta que vive con su madre y su abuela. Después descubro que en la casa vive además su padrastro, pero ella pretende que él no existe. A pesar de la relación lejana que Allisson tiene con el marido de su madre, descubriré más adelante la importancia de este personaje en la vida de la niña.

Allisson tiene una vida muy rutinaria y tranquila. Infinitamente protegida por su madre, todo su quehacer gira en torno a la escuela y al hogar. Con respecto a las tareas del hogar, ella se identifica plenamente con su rol de mujer en una sociedad que le asigna tareas específicas por serlo. Las tareas de aseo son su principal labor en el hogar, lo mismo que para su madre. Allison la ayuda barriendo, trapeando y echando tortillas para vender. Sobre esta última actividad, dice con orgullo que aprendió a los nueve años para poder ayudar a la abuela en su negocio, una pequeña tortillería a la que acuden los vecinos.

La certeza del cariño

Muy pronto en el relato emerge un elemento crítico y diferenciador en la vida de Allisson: es su madre quien se hace cargo de cuidarla; ella nunca está sola o, al menos, nunca se siente así. Su madre la levanta por las mañanas, prepara su desayuno y la acompaña a la puerta, en donde la recogen sus primos para caminar a la escuela. Ella es también quien la espera al mediodía, cuando vuelve de la escuela y sigue una rutina muy clara. Según la niña, su mamá le pregunta cómo le fue en la escuela, le pide hacer un recuento de las tareas y le sirve el

almuerzo. La niña describe cómo su madre escucha atenta y sin perder detalle lo que ella tiene que contarle: se siente validada y apoyada. Por las tardes, la madre le acompaña a hacer las tareas y luego ven juntas la televisión. La presencia constante de su madre y la certeza de que es amada, son las primeras diferencias fundamentales de Allisson con respecto a Wendy. Esta última nos hablaba de una profunda soledad y de cómo resintió la ausencia de la madre durante su infancia. La ansiosa búsqueda del cariño y la aceptación de la madre ausente son fundamentales para explicar muchas de las actitudes de Wendy. Estos sentimientos de inseguridad no están presentes en la vida de Allisson.

Otra diferencia importante es que, aunque el padre no vive con ellas, la niña lo visita casi todas las tardes. La imagen del padre es más bien lúdica. Ella dice que juega con él a la pelota pero también hablan de sus sueños, y lo más importante: él le cuenta como la imagina en el futuro. Su padre es un hombre rústico y sin educación, pero la imagina “licenciada”; es decir, el padre confía en que ella terminará la escuela y la universidad, aun si no sabe decirle qué estudiar ahí y, menos aún, cómo alcanzar esa meta. La niña me cuenta que su padre reconoce su esfuerzo escolar y le ha dado por ello regalos y premios. Eso a la niña la hace muy feliz, y es muy notable en un entorno de carencia tan profunda, como el que se vive en esta comunidad, que el padre asigne recursos a premiar el desempeño escolar. Me muestra orgullosa el estuche de lápices que le dio su padre por aprobar el año anterior.

Aparece en el relato la imagen de la abuela como alguien importante en la vida de Allison. Sin embargo, en esta historia la abuela tienen un rol más acorde al que le corresponde a su generación: acompaña a Allison a la iglesia los domingos, le enseña a echar tortillas, le cuenta historias de la familia. La abuela no reemplaza a la madre en la vida de la niña, sino que la complementa. Muchas familias de El Salvador son monoparentales, y la mayoría con mujeres en la cabeza del hogar. Esto obliga a que los hijos se queden al cuidado de los abuelos y que la madre salga a trabajar.

Este último fenómeno también se acentúa con el fenómeno migratorio, que tiene proporciones grotescas en el país y está en la base de una creciente desintegración familiar. Poco se estudia sobre los vínculos que puede tener la migración con las realidades educativas

de los niños que se quedan, pero las historias de Wendy y Allisson testimonian la fuerza que la familia tiene en las decisiones sobre permanecer o no en la escuela.

Ampliando el mundo posible

En la casa de Allisson también vive su padrastro. Es una imagen en extremo contradictoria para la niña. Ella no lo menciona nunca, a pesar de que hago el intento de que hable de él. Su madre me ha hablado de su existencia, y que desde hace años vive con ellas. Él es quien ha pedido a la madre que cuide de la niña en lugar de trabajar y es, además, quien lo hace posible al ser el principal proveedor de su hogar. Sin embargo, la niña aún no lo acepta como parte de su vida, pues está celosa de que su madre lo quiera también a él.

Es un hombre diferente en su entorno. Le falta un brazo desde su nacimiento, por lo que no ha podido trabajar en el campo o de obrero como la mayoría de hombres de la comunidad. Terminó la escuela y ahora es el promotor de salud del cantón. Suele ir a la ciudad por su trabajo para encontrarse con personas de la municipalidad. Va y viene entre dos mundos o *contextos* completamente distintos. No está aislado en la realidad rural como la mayoría del lugar, sino que vive la vida urbana y, sobre todo, tiene un rol muy político. Su participación en la vida del cantón es muy activa: organiza campañas de salud, lidera el equipo de prevención de desastres y conoce la realidad de la comunidad como parte de una realidad más grande, la de la municipalidad. Esto amplía su visión de mundo.

Él sabe de otras realidades y otros posibles (Bourdieu; 1993/2010): su trabajo es proyectar escenarios para sacar adelante a la comunidad, lo que le ha dado la capacidad de pensar diferente a su familia y la vida de los suyos. Puede proyectarlos fuera de la pobreza y trabaja para llevarlos ahí. El estudio es, para él, fundamental. Él padece una discapacidad física y no habría podido distinguirse en un entorno donde lo que se valora es la fuerza física y el trabajo duro. Este hombre es quien ha instado a la madre de Allisson para que regrese a la escuela, y ella ahora asiste a un programa de educación de adultos. Cree que el futuro de Allisson depende de sus posibilidades educativas, y ya piensa en cómo harán para enviarla a la

universidad. Aun si la niña no lo acepta en su vida, este hombre es, sin lugar a dudas, el rostro de su oportunidad de un futuro diferente.

Él representa además otra diferencia crucial en relación al hogar de Wendy: hay un hombre en la casa. El elemento de “indefensión social” por “ser solo mujeres” que sentía Wendy, no lo siente Allisson. Sin embargo, su madre sí lo reporta como una realidad que ella vivió mientras estaba sola como madre soltera. Aparece un estigma social fuerte sobre el hogar de las mujeres solas a pesar de que es una imagen cotidiana en la sociedad salvadoreña, particularmente en la realidad de pobreza rural.

La disciplina y la rutina

La niña habla de una rutina muy clara en su vida, y esta gira alrededor de la escuela. La madre está pendiente de que al llegar de la escuela y después de comer, haga las tareas. Las hace siempre en el mismo lugar: “Una mesita en lo fresco”. Describe cómo saca la mesa y la silla a un espacio de sombra, pone un mantelito y hace las tareas. La madre ha iniciado la escuela a distancia; por eso, según la niña, puede explicarle cuando no logra comprender algo.

Le gusta la escuela pues aprende; le gusta tener la sensación de que sabe más cosas. No le gusta sentirse “perdida en clase”. Hay dos materias que son sus favoritas: matemáticas y artística.

En ambas, según Allison, le queda muy claro lo que debe hacer; no se confunde. Es importante profundizar en el discurso oficial de las matemáticas en el currículo salvadoreño. Por alguna razón es una de las materias preferidas de las dos niñas, a pesar de ser una materia en la que los resultados de pruebas estandarizadas son muy bajos. No es materia de esta investigación profundizar al respecto.



Foto 10: vista del aula de clase de Allisson; Centro Escolar El Matazano.

La clase de artística, contrario a lo que podríamos esperar, aparece muy regulada. Reflexiono sobre el hecho de que el *discurso* no es el contenido, sino cómo este es trasladado, y pienso en la imagen de la profesora del ramo. La llaman “seño Cory”, maneja la clase con una pedagogía muy vertical, alto control y enmarcamiento fuerte. Ella domina cada minuto de la clase, dirigiendo rígidamente cada espacio de las actividades, aun si estas son en principio actividades más libres, como dibujo creativo. Esta pedagogía es clara para los niños, no hay espacios para confundirse y esto les agrada, pues saben qué hacer para hacerlo bien.



Foto 11: cartel de planificación de actividades, Centro Escolar El Matazano.

La búsqueda de la aceptación

A Allisson le gusta tener buenas notas, pues eso la posiciona como “buena y tranquila” y le permite tener, según ella, el cariño de otros. Ser aceptada y ser querida es muy importante tanto para Allisson como para Wendy. Si saca malas notas se entristece, pues eso entristece a su madre y a su padre. Una vez más, aparece el elemento emotivo en la relación entre hijos y padres, el vínculo entre “hacerlo bien” o “ser bueno” y el ser querido.

La escuela es para ella también una experiencia social, y es fundamental que la quieran sus profesores y compañeros. La escuela es compañía, personas que le dedican tiempo. De los profesores da cuenta a nivel sentimental: ellos son “cariñosos” o “enojados”. También busca la aprobación de sus compañeros; no le gustan las peleas, ni buscarse problemas. Así le ha enseñado su madre a “ser tranquila”. Pasa los recreos jugando con un grupo de amigas con las que, dice, nunca discute.



Foto 12: Allisson saltando a la cuerda con sus amigas. Centro Escolar El Matazano.

Allisson, al igual que Wendy, busca ser aprobada. No soporta el rechazo y busca ser perfecta, pues cree que es así como se ganará ser querida. Incluso, su principal razón para convertirse en una profesional es ganar el cariño de los demás, y no necesariamente lograr algo desde una perspectiva individual. ¿Esto es parte de un *habitus* de la pobreza? ¿La pertenencia a la *miseria de posición*, al espacio de marginación social, genera la necesidad de ser querido a toda costa dentro de esa microsociedad, incluso por encima de las propias necesidades? ¿O se trata más bien de una necesidad que surge del *habitus* de las mujeres, en una sociedad que las reduce al rol público de agradar dentro del recato, y a un rol privado de ser útiles en el hogar?

Allisson un día quiere ser maestra y otro, doctora. En ambos casos lo que busca es ayudar a otros y ser admirada. Su madre le apoya, le dice que para hacerlo debe aprovechar la escuela. La madre dice estar consciente de haber desperdiciado su oportunidad y de no haber hecho las cosas bien, pues se embarazó de Allison a los 14 años. Era muy buena alumna, pero se

enamorado y el papá de Allison le pidió que dejara la escuela. Su historia y su posición de indefensión frente a la vida me recuerdan a Wendy. Ahora, termina diciéndome la madre, tiene a su pareja que la apoya en todo, y sin él no sabe qué haría.

La búsqueda de la estética

Allisson valora la estética, es decir, la belleza, y la contrapone a aquello que la rodea y no le gusta. Emerge un discurso similar al de Wendy sobre su entorno. Ellas se sienten atraídas a una estética que no es la que pueden tener, pues pertenece a otra clase social. ¿Es esto reflejo del mayor capital cultural de ambas? ¿Ese desencuentro estético es parte de un *habitus* que no se resigna a la miseria de posición?

Eso la hace desear estar en otro lugar físico e, inevitablemente, rechazar su entorno. Quisiera una escuela más grande, con espacios verdes y bien tenidos. No le gustan las letrinas de la escuela, le parecen “feas” y “sucias”. Me cuenta cómo prefiere evitar ir al baño durante el día, pues no soporta el lugar. Tampoco toma la leche que le dan en la escuela, pues la cocina está sucia y mal tenida.

En la vida de la niña, lo bello es deseable y la estética es un valor que no se tiene cuando se vive en la pobreza. La pobreza se refleja en los tamaños: la riqueza da posibilidad de amplitud, de crecer. Ella desea una casa grande, con jardín y bonita. Ansía un espacio verde para correr y jugar, y quisiera no tener que recibir educación física en la plaza de la comunidad, de asfalto y polvoriento.



Foto 12: vista de la cocina en donde se preparan los alimentos del programa Escuela Saludable. Centro Escolar El Matazano.

Cree que hay países más lindos que el suyo, pues los ha visto por televisión. Conoce muy poco más allá del cantón, ha salido poco y solo se ha movido en los alrededores. Sin embargo, Allisson es curiosa, investiga en internet y pregunta. Reconoce París si lo ve por televisión, y le atrae el acento con que hablan los españoles en los programas que mira con su madre por la televisión de cable. Quiere conocer el mundo que no conoce. Aunque se dice feliz, Allison muestra inconformidad con lo que tiene si es que eso fuese a durar siempre. Ahora es feliz y no importa la pobreza, pero el futuro debe ser diferente; ella confía en que así será. De hecho, está segura de ello, pues sus primas han logrado salir de la pobreza con esfuerzo y estudio. Ella también podrá, me dice, aun si no sabe cómo podría pagar eventualmente la universidad.



Foto 13: vista de la clase de Educación Física de cuarto grado.

Díada 2: *Capital cultural* promedio y *capital económico* promedio

Tercer caso: Ana Delmy

Ana Delmy vive en la parte de la comunidad que se encuentra dentro de la finca de café, casi a dos kilómetros de la casa de Wendy. Camino adentrándome aún más en la finca mientras el terreno se vuelve montañoso. En el camino encuentro jornaleros que caminan hacia sus viviendas, y descubro la vida dentro de la finca, con pequeños negocios en medio de la arboleda: tiendas, ventas de agua y hasta un taller de autos, según dicen los rótulos en los portones que aparecen de vez en cuando mientras recorro el sendero.



Foto 13: fotografía tomada en finca de café El Matazano durante trabajo de campo. Vista de un negocio dentro de la finca: venta de sandías, paletas, chocobananos y siberianos.

La casa de Delmy es pobre, como todas las casas que he visto en mi camino. Las paredes son de madera y láminas, el piso es de tierra y no hay casi nada en ella. He contactado a Delmy por teléfono y toda su familia sabe que llegaré a verla. Están en la casa sus tres hermanos,

sus dos cuñadas, su madre y ella. Todos viven en una casa de no más de 15 metros cuadrados, hacinados, como la mayoría de los que viven en la pobreza en mi país.

Delmy dejó la escuela a los 15 años, hace casi tres años. Me dice que desertó el día en que le pidieron que llevara un libro que costaba US\$ 45 y ella sabía que no podría pagarlo. No volvió más a clases. Sin embargo, en la medida en que hablamos, me doy cuenta de que la vida de Delmy cambió hace tres años, cuando su padre dejó a su madre para formar otro hogar. La madre de Delmy se desmoronó con la partida del padre. Él era el sostén económico de la familia, pero también era quien tomaba las decisiones y el centro de la familia. Sin él, la madre ya no ve posible que su familia salga adelante y, por lo que Delmy me cuenta, ha estado desde entonces en una profunda depresión.

El límite de los posibles: la realidad

Delmy asistió solo un par de años a la escuela del cantón. Es diabética y, hace varios años, antes de ser diagnosticada, reprobó un año por exceso de ausencias. Después de eso, sus padres la llevaron a una escuela parroquial de la ciudad más cercana que, aunque es de bajo costo, exige una pequeña cuota. Además, cada día debe costear el pasaje del bus y asignar unos centavos para comer algo. Cuando el padre se va y forma otro hogar, deja de aportar a la casa de Delmy y le dice que no podrá seguirle pagando los estudios. La niña decide abandonar la escuela bajo el pretexto de que no hay dinero para hacerle frente a los gastos que asistir supone.

La niña podría haber regresado a la escuela pública del cantón y, sin embargo, no lo hizo. Poco a poco descubro que, para Delmy, no seguir estudiando es lo que tiene verdadero sentido. Para ella, no estudiar está asumido como lo que corresponde a las personas como ella. Su madre cursó primer grado, su padre es analfabeto y sus hermanos apenas lograron llegar a sexto grado: ninguno ha necesitado estudiar más para desempeñarse como jornalero de la finca de café.

Ella desertó en séptimo grado. ¿La razón inmediata fue no tener un libro, o la falta de plata o de apoyo de su padre? o simplemente la reproducción de una historia ya trillada de tanto contarse en medio de estos cafetales: estudiar es una locura, no sirve de nada, nadie lo hace al final.

La madre de Delmy no parece lamentar que su hija haya dejado la escuela. No había nada más que hacer me dice: “El padre nos abandonó”, y sin el hombre en la casa ya nada tiene sentido. Recuerda el abandono del marido y llora, aun si todo pasó hace ya casi tres años. Una vez más aparece con fuerza la importancia de que haya un hombre en la casa. Sin el hombre, la mujer está indefensa. Los hijos no lo reemplazan, aun si todos trabajan y aportan económicamente al hogar. La madre fue abandonada y eso la marca, la mancha a ella y a toda su familia. Desde que eso pasó han dejado de ir a la iglesia, pues ya no pueden ir juntos como familia, y la gente habla cuando los ve llegar. En ese micromundo, las presiones sociales son muy fuertes, no se tiene casi nada material por lo que el orgullo, la honra y otros valores, son la riqueza de las personas.

La historia de la mamá de Delmy es muy común, particularmente en la vida dentro de la finca de café. Se ha documentado históricamente lo “itinerante” que es el jornalero, y cómo esto afecta la estructura familiar en las zonas cafetaleras, en donde el hombre hace familia en cada finca en que corta café (Lindo Fuentes; 2002). Delmy parece convencida de que todo lo que ella no logrará, todos sus límites para un mejor futuro, son culpa de la decisión de su padre de abandonar el hogar. Ella es espectadora de su vida truncada por otros, asume esta posición sin aspavientos, como si hubiese sabido que eso es lo que sucedería. Su vida está trazada: será empleada doméstica, se acompañará y tendrá hijos. Nos cuenta que podría seguir estudiando y ser doctora o cosmetóloga, pero sería muy difícil, y ella trabaja todo el día... y da todas las excusas que logra esgrimir.

Delmy, a diferencia de Wendy, no lamenta nada de lo que no tendrá. No es que esté resignada ante lo que ha perdido: es que no cree que podría haber sido diferente. De sus seis amigas de la escuela, solo una no ha desertado aún. Del resto hay una acompañada, dos han tenido hijos y otra, como ella, desertó por razones económicas. No hay nada de qué extrañarse: la historia

de Delmy es como la de muchos jóvenes de la zona rural salvadoreña. Delmy no vive la frustración que produce la brecha entre las aspiraciones y la realidad. Ella aspira a lo que tiene, y eso le da tranquilidad.

El (sin)sentido de la educación

En la primera entrevista, Delmy me habla de lo mucho que le gustaba la escuela y de lo mucho que en ella aprendía. Sin embargo, no es capaz de contarme en detalle nada de lo que en la escuela pasaba en términos de aprendizaje. Recuerda a sus amigas y las relaciones personales con lujo de detalles, pero no puede dar cuenta de nada académico. Delmy no es una buena alumna, aun si ha intentado ocultarlo durante nuestras conversaciones. Poco a poco, devela que se pasaba las clases “enviándose papelitos” con las compañeras y que en los exámenes “pedía y daba copia” para aumentar las posibilidades de una buena nota. En la tercera entrevista ya me tiene confianza y no repara en decirme que casi no entendía nada en la escuela.

Según ella, su incapacidad para entender es responsabilidad de los profesores que no saben explicar. Le gustaba solo la clase de artística, pues había que hacer dibujos, pero no le gustaban los otros ramos, mucho menos las Matemáticas. Recuerda la clase de computación y lo “útil” que era. Cuando le pregunto por qué cree que la computación es útil, me dice que para ser secretaria y para chatear con sus amigas. Lo cierto es que la educación recibida hasta séptimo grado, para Delmy, nunca tuvo sentido. La joven no es capaz de vincular sus estudios con posibilidades futuras o con la realidad que vive. El sinsentido de la educación en entornos pobres favorece que las historias de los padres y madres se reproduzcan en los hijos; desde la educación no se invita los niños a ser parte de algo diferente ni se les acoge; además, la educación no dialoga con la cotidianidad de los niños, que se sienten extranjeros a ese mundo.

El sinsentido de la educación en la pobreza emerge con fuerza en la conversación con Delmy, me aplasta y me asfixia la certeza de que la niña al final dejó la escuela porque encontró que esta no llena ninguna de sus necesidades. Ninguna. Esto aparecerá también en las conversaciones con Kevin, el niño no desertor que vive en la misma condición social que

Delmy. La deserción de Kevin se presentará con fuerza como algo inminente, ambos carentes del *capital cultural* necesario para proyectar la utilidad de educarse.

Su madre nos dice que la niña no daba problemas en la escuela pues nunca “la mandaron a llamar”, refiriéndose a la posibilidad de que los maestros le solicitaran presentarse para hablar del desempeño de la niña. Nos confirma que a Delmy no le gustaba el estudio, pero que ambas saben que el estudio es necesario para “salir adelante” y “conseguir un mejor trabajo”. La madre ha asumido en su discurso que la educación es un instrumento que la sociedad valora, pero que ella no logra comprender qué significa esto en términos prácticos para el futuro de Delmy. ¿Para qué se va a la escuela? ¿Para qué hacer un sacrificio por enviar a la hija y que termine el bachillerato? En esta familia no han comprobado de ninguna manera la utilidad de la educación y, por ello, no tiene sentido para ellos. No hay movilidad posible en las mentes de Delmy y de su madre. Hay muchas historias a su alrededor que testimonian esta falta de oportunidades de cambiar de realidad; esto, independientemente de si se ha estudiado o no.

Los maestros de Delmy le pidieron que no dejara la escuela, le explicaron que sin estudios no podría obtener un trabajo formal, pero no tenían ninguna opción que ofrecerle frente al argumento de la falta de recursos de la familia. En el sistema educativo no hay redes de protección, ni becas a las cuales puedan acogerse los alumnos para sortear problemas económicos. Así, la pobreza es una realidad sin opciones. Las necesidades básicas como la vivienda y la alimentación ocupan todos los recursos de la familia, y el resto de necesidades humanas se vuelven lujos imposibles de satisfacer.

La madre de Delmy está evidentemente deprimida, quizá crónicamente deprimida por el abandono del esposo hace algunos años. No sabe reconocer su mal, pero nos dice que llora todo el tiempo, que no quiere levantarse por las mañanas y que no puede dejar de pensar en el dolor que siente por el engaño de su marido. Los hijos no han tenido más que acostumbrarse a esta situación. Delmy ha sido una de las más afectadas, pues por ser “la única niña” es la llamada a acompañar a la madre y cuidarla. En parte, la razón para no pensar en volver a la escuela es el hecho de haber asumido que su madre es su responsabilidad.

La escuela no tiene servicios de psicólogo que pudieran haber acompañado a Delmy cuando se desató la crisis familiar y contener los efectos del descalabro emocional de la madre. En la pobreza no queda más que volverse hacia la familia que, carente de *capital cultural*, se encierra en sí misma, y las mujeres –de manera literal– se encierran en el hogar para no ponerse en riesgo en el mundo “de afuera”. Lo trágico es que la escuela es parte de este mundo exterior.

Cuarto caso: Kevin

Kevin es un niño difícil de olvidar. A pesar de que lo conocí en la escuela, parece inminente que terminará desertando.

Llego a la primera entrevista con él un martes después de las clases, pero debo esperarlo 30 minutos pues ha sido castigado. Me dicen que está en el salón con la señora Kathy, la maestra de primer grado. Me parece muy extraño, pues Kevin tiene 11 años. Sin embargo, después me entero de que el niño ha reprobado 3 veces este nivel porque no ha aprendido a leer. El primer grado es uno de los niveles con más alta reprobación en el país y la razón más común es, justamente, no saber leer.

Kevin aparece sonriente detrás de la ventana y me dice: “Seño, ¿me viene a sacar?”. ”No”, le respondo, “voy a esperarte”. Y eso pasa durante tres jornadas, pues el niño es “castigado” casi todos los días. Unos días debe quedarse a terminar de copiar lo que está escrito en la pizarra; otros, para que la maestra les tome la lección y, finalmente, puede ser que le pidan que haga las tareas de limpieza. Es un niño sonriente y despreocupado que parece no darse cuenta de sus problemas académicos. Le gusta mucho la escuela, pues sale al recreo a jugar con sus amigos.



Foto 14: Kevin (primero a la izquierda) y otros amigos durante el recreo; Centro Escolar El Matazano.

La educación sin apoyos especiales

He intentado que Kevin me explique por qué sigue en primer grado, pero no lo logro. El niño sostiene que una vez le dolió el estómago y otra tuvo fiebre, y que por ello reprobó el año. Sin embargo, es evidente al hablar con él que tiene un problema atencional serio. Kevin se mueve todo el tiempo, es imposible que permanezca sentado. Mira a todas partes mientras hablamos y me pregunta constantemente cuándo podrá salir a jugar, o planea lo que hará cuando la entrevista termine.



Foto 15: fotografía tomada en el Centro Escolar El Matazano durante trabajo de campo.

No logro establecer si el niño no sabe que ha reprobado o si no quiere aceptarlo. Lo cierto es que nunca logramos hablar directamente del tema. Me cuenta incluso que no quiere ir a segundo grado pues la “Seño” es muy enojada. Al contrario, la seño Kathy le parece muy buena y comprensiva.

La maestra es una mujer de mediana edad y pareciera que le gustan los niños. Sin embargo, tiene grandes dificultades para mantener la disciplina dentro del aula, y lo intenta imponiendo castigos después de la hora de salida. Como los niños no escuchan sus instrucciones, al final del día revisa en la puerta de la escuela que cada uno de ellos haya copiado la tarea y la escribe ella misma a quien no lo hizo. No sé si fue solo una impresión, pero me parece que, con los días, cada vez menos niños hacen el esfuerzo de copiar sus tareas en clase, confiados de que ella lo hará en la puerta.

Kevin viene de una familia en la que absolutamente nadie que él conozca ha llegado a tercer grado; la privación educativa de su entorno es severa, y eso se ha encarnado en el niño. Vive con su abuelo, su madre, su hermano, su cuñada y el bebé de los dos últimos. Su madre es soltera y trabaja en el campo cortando café. Se va temprano, según me cuenta, y vuelve ya caída la tarde, cansada y sin ganas de nada más que descansar. La madre le habla poco en el día a día, y quien vela por que el niño esté bien es el abuelo. Su realidad es muy parecida a la Delmy, con la diferencia de que él aún está en la escuela.

El abuelo es un hombre silencioso e impasible. Escucho su entrevista varias veces para poder transcribirla, pues no entiendo casi nada de lo que dice; habla con tono de dialecto indígena y se tapa la boca de vergüenza, pues ya no tiene dientes, lo que dificulta comprenderle. Me cuenta del niño y de lo orgulloso que está de él; es obvio que se quieren muchísimo. Es su compañía, y cuando Kevin no va a la escuela, se queda con él haciendo tareas del hogar. No logra explicarme por qué Kevin ha repetido tantas veces el primer grado. Parece que esto no es algo que preocupe a nadie en la familia, y eso explicaría por qué para el niño tampoco es un problema.

Le pregunto por las rutinas del niño, que me describe de manera muy general: ir a la escuela, jugar y hacer tareas. Según el abuelo, el niño nunca tiene tareas, y por ello puede pasarse las tarde “juegando”. A Kevin le encanta el fútbol; de hecho, me cuenta que las tardes y los fines de semana se los pasa en la cancha peloteando. La cancha está lejos de la casa, Kevin pasa mucho tiempo en la calle, solo. En un país como El Salvador esto es factor de riesgo, pues las calles están asediadas por las pandillas que buscan niños para enrolos y enviarlos a delinquir. Kevin carece de supervisión. Su madre trabaja todo el día, su hermano se ocupa de su familia y su abuelo, aunque quiere apoyarlo, está muy anciano y cansado.

Cuando estoy frente a Kevin tengo la impresión de que el tiempo para este niño de 11 años se acaba. Si no aprueba primer grado será expulsado y su futuro estará escrito: será jornalero de la finca de café si las maras no lo encuentran vagando por ahí antes y lo obligan a adherirse. Hay algo extraño en la historia de Kevin. No estoy segura si es que a nadie de su familia le

interesa la escuela y no tienen ninguna valoración del retraso de Kevin, o si hay algo más, algo que todos ocultan. En mi país, las tasas de abuso a menores en sus hogares son epidémicas. Espero estar equivocada.



Foto 15: Kevin en el centro de la comunidad, vagando solo un domingo.

La fuerza del capital cultural

Kevin quiere ser policía, como los que están apostados en la caseta frente a la escuela. “¿Qué otra cosa te gustaría ser Kevin?” “Doctor”, responde; como el que me atendió en el hospital cuando me dolió el estomago. La conversación sobre su futuro es muy parecida a la que tuve con Delmy. El único futuro que Kevin puede pensar es el que la realidad de sus mayores y su reducido entorno le proyectan. Lo que desea es arreglar el techo de la casa, lo que quiere estudiar es la profesión que conoce y al final, se proyecta haciendo lo que ya hace, cuidando

a su abuelo. Le cuento a Kevin que los policías y los doctores deben saber escribir para realizar sus profesiones. Me mira sorprendido por la noticia e, indiferente, me contesta que de ser así, pensará en otra cosa.

Cuando dejo a Kevin después de la última entrevista, es con la certeza de que el niño desertará antes incluso de reprobado por tercera vez el primer grado. Tanto Kevin como Delmy carecen del capital central para tener una oportunidad educativa real: el *capital cultural*. Sin este, el trayecto de la escuela parece imposible de transitar, ajeno e innecesario. El *capital cultural* es, de los capitales que propone Bourdieu (1997), el que permite dar significado al trayecto educativo.

Díada 3: Capital económico y capital cultural menores al promedio

Esta pareja se encuentra en “la posición de la deserción”; sin embargo, Yesenia permanece en la escuela. Es importante descubrir qué explica esta contradicción a la evidencia.

El caso de Esmeralda

Esmeralda vive muy adentro de la finca, hacinada en la casa que comparte con la familia de su marido. Es una niña alegre de 17 años y desertó de la escuela hace casi tres. Lo hizo mucho antes de acompañarse con su marido, un hombre de 35 años de edad que dice no temer vivir con una menor de edad, pues tiene el consentimiento del padre de la niña. La historia de Esmeralda tiene un poco de la de Wendy y un poco de la de Delmy. Las realidades se repiten dentro de la finca, y el destino fatal es el mismo: desertar.

Sin control sobre la vida

Esmeralda, al igual que Wendy, se me presenta como una víctima del destino. Así le gusta verse a sí misma: sin opciones más que estar en dónde está y sin asumir responsabilidad sobre su vida. Su padre es un anciano y su madre, una mujer mucho más joven; la pareja vive junta, pero apenas se habla.

La niña resiente que la madre ha sido infiel varias veces al padre, a pesar de que él fue un hombre trabajador en medio de las carencias. Estas infidelidades marcan la vida de la niña pues trastornan la dinámica del hogar: el padre se deprime y trabaja cada vez menos. La madre se desentiende de los hijos en todo lo cotidiano y solo llega a la casa a dormir. Hay algo que no se esclarece sobre la vida de la madre; todos dicen que está “mal de la cabeza”, “que no se comporta normal”, pero al atar cabos de diversas piezas de su historia, más bien parece que la madre de Esmeralda ha optado por la prostitución como medio de vida, y la familia no lo acepta o no lo sabe.

Las hijas mayores de la pareja, entre ellas Esmeralda, dejan la escuela cuando el padre comienza a trabajar solo esporádicamente, y la madre se desentiende de los gastos de los hijos. Mientras me cuenta la historia, algunas veces adjudica la decisión de desertar a la necesidad económica de la familia y la necesidad de ayudar al padre, y lo asume con resignación. Otras dice que abandonar la escuela fue decisión de la madre, que no quería apoyarles, y entonces muestra frustración y rencor hacia ella.

Lo cierto es que la niña siente que se ha visto obligada por otros a dejar la escuela; ese es el discurso con que ella se tranquiliza. Dice que como lo hizo por ser “buena hija”, Dios la va a ayudar a ella ahora que también es madre. Ha sido “elegida” para sacrificarse por sus tres hermanos menores, todos varones que necesitan de su apoyo para seguir estudiando.

Ya abandonada la escuela, no se dedica a trabajar, como era lo lógico si dejaba la escuela por problemas económicos. Me da mil excusas sobre lo difícil que era conseguir un empleo “afuera” por lo que, finalmente, termina trabajando como jornalera en la finca junto a su padre cuando hay oportunidades. En la práctica, es muy poco el apoyo que puede dar a los hermanos por los que dice que dejó la escuela. La historia de Esmeralda está llena de inconsistencias, y creo que de mentiras.

Como pasa mucho tiempo en casa sin hacer nada y caminando por el pueblo, ahí la “mira” su actual pareja. Él me cuenta que la niña le gustó desde el primer día que la vio, y que la

persiguió para hablarle hasta que ella accedió a empezar a frecuentarse. Poco a poco entablaron una relación sentimental y, luego de pedir permiso al padre de ella, se la llevó a vivir con él.

Él es un hombre analfabeto, apenas sabe leer y escribir, pero por ser mucho mayor en edad que Esmeralda puede contarle sobre cosas que ella no conoce. Ella dice que casi todo lo que sabe de la vida lo aprendió de él, y claramente le admira por ello. Sin embargo, él prefiere que ella se quede dentro de la finca, pues es una mujer muy linda y no quiere que nada le pase. Ella se pasa los días en casa, “limpiando” una casa de pisos de tierra y con muy pocas cosas que limpiar. Sin embargo, al igual que a Wendy, las labores invisibles del hogar le ocupan el día entero y la encierran en ese mundo de media luz que es la finca.

Sin guía: ni la escuela, ni los padres

A Esmeralda le toca vivir, al igual que a Delmy, una situación familiar traumática en una edad muy compleja. Ninguna de ellas recibió de la escuela ningún soporte frente a esto. Cuando Esmeralda le dijo a la maestra que dejaba la escuela para ayudar a su padre, lo único que esta atinó a decirle fue que estaba desperdiciando su vida y que luego se arrepentiría.

No hubo visitas de trabajadores sociales a la casa de la niña, a pesar de que la escuela es obligatoria; no hubo llamadas a los padres para diseñar una posible estrategia de retención, solo un “juicio final”: te arrepentirás. Pero... ¿de qué podría arrepentirse Esmeralda, si estudiar no le dio respuestas a ninguno de sus problemas o realidades? Una vez más, la escuela resulta sin sentido en un entorno de carencias económicas y emocionales muy profundas. La escuela es ajena a estas realidades como si los niños viniesen de contextos protegidos y seguros; no se hace cargo de las graves carencias en capitales y en soportes emocionales de los alumnos. De hecho, parece que la relación entre la escuela y la familia está completamente rota.

A pesar de la “frialidad” de la escuela ante la realidad de Esmeralda, la niña recuerda sus días en ella de forma muy emotiva. La experiencia escolar no parece ser una experiencia de

aprendizaje sino una de pertenencia o rechazo social. Es el cariño de los profesores y los compañeros lo que le da valor a la escuela, no lo que se aprende en ella. De hecho, la escuela no es útil para trabajar en la finca, como Esmeralda me dice con una lógica que desmorona: “¿Y para qué regresar, si aquí lo mucho que uno hace es jalar agua, andar abonando café?, y para eso no hay estudio”.

Los padres tampoco tienen herramientas para apoyar a los chicos en estos contextos. Víctimas de sus propios dramas, sin apoyos emocionales para sobreponerse a las dificultades de la vida debido a las carencias económicas, dejan a los niños muy solos emocionalmente. Los niños y niñas tratan de llenar estos vacíos buscando una pareja. En el caso de las niñas, muchas terminan embarazadas y suelen terminar la relación incluso antes de dar a luz. En el caso de los niños, suelen tener varios hijos fuera de una relación estable, contribuyendo a la reproducción de estas realidades de inseguridad emocional, además de inseguridad económica.

Esmeralda ha tenido a su hijo hace ya dos años y sigue con su pareja; parecen estables. Él se dice enamorado y ella se dice “tranquila”, “segura”; quién sabe si conoce lo que es el amor de pareja siendo aún tan joven. La niña apenas está logrando llenar el vacío que le dejó su hogar, formando uno muy precozmente. Juega con su hijo de dos años (ver Foto 16) como quisiera que hubiesen jugado con ella; lo lleva a los lugares a los que a ella no la llevaron, como a conocer el mar o pueblos del país. El marido trabaja duro en la finca para darle esos “lujos” y verla feliz.



Foto 16: el hijo de Esmeralda frente a su casa en la finca.

La capacidad de aspirar

Al igual que Kevin, Esmeralda nos habla de sus aspiraciones, que están muy vinculadas a su contexto. No tiene canales de comunicación con contextos diversos que le permitan soñar más allá de las fronteras de la comunidad como lo hacían Wendy gracias a su madre, o Allison gracias a su padrastro. Esmeralda dice que de haber estudiado, habría sido profesora, aunque le asusta pensar en todo lo que tendría que estudiar para ello; lo cierto es que no tiene ni idea de cuál sería el camino. También dice que le gustaría trabajar como niñera en una casa particular cuidando niños, pero luego esgrime toda clase de excusas para no hacerlo, como su incapacidad de dejar a su hijo. El marido la secunda: una mujer con hijos es de su casa, le dice, y al mismo tiempo le promete una mentira: cuando el niño crezca, ella podrá regresar a estudiar. Ella le secunda sin creerlo posible, pero sin sufrir por ello.

La capacidad de aspirar de Esmeralda está determinada por las fronteras físicas de su mundo dentro de la finca; los muros que la separan de la vida de la comunidad, de la del pueblo y de la ciudad, son muros subjetivos dentro de su cabeza. En la mente de Esmeralda, la vida es así, y así debe vivirse. Al no tener quién la exponga a otros contextos, al no tener *capital*

cultural que le permita proyectarse a otros posibles, se salva también de la frustración de desear o imaginar lo que no tendrá jamás.

Las aspiraciones para sí misma se convierten en las aspiraciones para su hijo. Así es como se heredan los límites intergeneracionales. Del pequeño ella espera recibir amor y reconocimiento por todo lo que ella ha hecho y hará por él. El sí irá a la escuela, me dice, y ellos se esforzarán por que el niño “estudeye” mucho. Cuando le pregunto hasta qué nivel lo ve estudiando, me dice que hasta noveno grado. Le pregunto si no lo imagina terminando el bachillerato y me dice que no, que eso es muy difícil y que ellos no tienen dinero. Además, con noveno grado puede estudiar un oficio, ser mecánico o contador.

Insisto en que el problema del dinero podría solucionarse, y que incluso el niño podría aspirar a ir a la universidad. Se ríe y me dice que eso es imposible: nadie que ella conozca ha ido a la universidad, y puede ser hasta peligroso que el niño salga. Hace el esfuerzo de pensar en una profesión para su hijo, pero no recuerda ninguna en ese momento; talvez, me dice, podría aspirar a ser profesor como ella una vez aspiró, o policía, o incluso doctor. No tiene idea de las exigencias en cada caso, ni de las diferencias en inversión: son, simplemente, las carreras que conoce.

Veo a su niño de dos años que juega cerca de nosotros y pienso en Kevin, y en cómo una familia sin *capital cultural* determina fatalmente las posibilidades. Una madre que no es capaz de proyectar un futuro escolar puede significar que el camino no iniciará nunca. Esmeralda está encerrada mentalmente; nada en su cabeza entra en contradicción con lo que tiene en su vida o con lo que ha dejado de hacer. Tiene suerte, quizás, pues no vive la frustración de Wendy, por ejemplo.

Al no estar expuesta a otros contextos, tampoco resiente las carencias del que la rodea. Contrario a Wendy y a Allison, a ella sí le gusta su microcosmos: la pequeña casita en medio de la finca, el cuarto de la casa en que duerme con su marido y su niño. Algún día van a levantar su propia “champita” (casa de materiales tales como el cartón, las láminas o plásticos), me dice, y casi parece feliz a pesar de estar en medio de una precariedad tremenda.

La religión aparece como un freno a las aspiraciones, una especie de salvación, pues soñar o desear más la expondría a la frustración. La religión en este contexto es sinónimo de una profunda resignación. No hay rebelión contra el entorno porque Dios ha decidido las cosas así, y sería un irrespeto rechazar lo recibido. El resguardo es la oración, para que Dios envíe lo que crea conveniente. La docilidad es uno de los rasgos de carácter más fuertes en la pobreza rural.

El caso de Yesenia

La pequeña Yesenia está en la escuela, la entrevisto tres veces bajo un árbol al frente de la misma. Es una niña con ojos achinados, negros y brillantes como su lacio cabello. La niña tiene 12 años y está en cuarto grado. La sobreedad no es por un problema de desempeño: es porque la enviaron tarde el primer grado; ella, de hecho, es una buena alumna.

El caso de Yesenia hace cuestionar la fatalidad del *capital cultural* en la trayectoria educativa. La niña tiene todo en contra, al igual que Esmeralda y Kevin, pero ella se graduará de la escuela y tengo la impresión de que sí hay una pequeña oportunidad para estos niños de ir a la universidad: ella será uno de quienes la tomen. Los elementos que aparecen como centrales en la vida de la niña son: el amor de la familia, su inteligencia y la suerte de encontrarse con mentores muy temprano en su vida. Estos elementos ya aparecieron como relevantes para permanecer en la escuela en la historia de los otros niños, y son los que compensan las enormes carencias estructurales que hay en el entorno de Yesenia. También es importante decir que la niña vive fuera de la finca y su familia es dueña del terreno que habitan.

La familia como apoyo

La pequeña Yesenia es la única de los niños que tiene una familia estructurada de la manera tradicional. Su madre y su padre siguen juntos, y tiene un hermano menor. La niña percibe que sus padres se quieren mucho y que quieren mucho a su hermano; de ellos, ella recibe un cariño incondicional, “Aunque a veces me pegan porque me porto mal”, asegura.

Yesenia vive en una familia tradicional en varios sentidos. Se trata de una familia religiosa que acude junta todos los domingos al culto. Su padre trabaja y la madre no lo hace, a pesar de las carencias económicas, para poder cuidar a los hijos. La madre les ordena la rutina del día a los niños: los levanta y se asegura de que se bañen y coman para irse caminando con los vecinos a la escuela. Les espera con la comida lista al mediodía y luego, por las tardes, hacen tareas, ven televisión y descansan bajo la supervisión de la madre. Cuando el padre llega a las 4 de la tarde, el hijo menor le acompaña a “ver la milpa”, y la niña se queda con la madre ayudándole para preparar la cena.

Los padres de Yesenia son ambos analfabetas. El padre nunca fue a la escuela y la madre llegó a tercer grado, pero ya no recuerda nada de lo aprendido. No tienen posibilidades reales de ayudar a la niña en las tareas, pero la motivan todo el tiempo para que estudie y aproveche la escuela. Al menos, a nivel discursivo, apoyan el estudio y dicen estar dispuestos a sacrificarse por el futuro académico de los niños.

El hermano de Yesenia tiene nueve años y es muy mal alumno. No le gusta estudiar y todos los días por la mañana lamenta el tener que ir a la escuela en lugar de trabajar. Yesenia me cuenta que él no hace las tareas aunque sus padres le regañen y castiguen; ella intenta ayudarlo, pero al niño no le interesa.

La falta de interés del pequeño de alguna manera lleva a que los padres pongan todas sus expectativas en Yesenia. Ella es la única de la familia que podría salir adelante y se lo hacen sentir; esto la niña lo vive como reflejo del amor incondicional de los padres. Ellos –quizás sin quererlo– la hacen sentir superior a su hermano, diferente en un sentido positivo. A pesar de su pobreza, Yesenia recibe al final de cada año escolar un pequeño regalo como premio por su desempeño. Me muestra muy contenta el bolso para libros que le dio su padre el último año.

La inteligencia: la fuerza individual

Un elemento central en la teoría de P. Bourdieu, y que de hecho le posiciona fuera de la corriente estructuralista, es el espacio y la fuerza que puede llegar a tener en el *habitus* la agencia, es decir, el impulso individual de actuar de manera independiente. Dentro de los elementos centrales y característicos de esta agencia está la inteligencia del individuo.

La inteligencia de Yesenia es evidente. Es una niña vivaz pero también privilegiada académicamente, probablemente es la primera cosa que la diferencia de su hermano, quien parece tener dificultades de aprendizaje, o como nos dice su madre: “No trae para eso de estudiar”. La niña no necesita apoyo familiar para hacer las tareas, y puede llenar los requisitos escolares aunque no reciba ninguna guía en la casa. Le gusta aprender, lo que demuestra una motivación personal importante.

Yesenia disfruta la experiencia escolar. Le gustan casi todos los ramos y es capaz de describirme en cada ocasión lo que aprendió de nuevo ese día de escuela. Distingue muy bien los diversos *contextos* que representa cada ramo: la rigidez pedagógica de la clase de Arte, la posibilidad de opinar en la clase de Lenguaje y los desafíos conceptuales de la clase de Matemáticas, es decir, hace claras separaciones entre una y otra experiencia pedagógica.

La niña, además, puede valorar las capacidades de los que la rodean y juzgarles en función de su propia capacidad. Me dice que su hermano “casi no entiende nada”, lo mismo que su prima, y eso los vuelve distraídos y malos alumnos. Como les cuesta aprender, me dice, ellos prefieren jugar. Por el contrario, me habla de las compañeritas de clase que la desafían intelectualmente, los que sacan más dieces y “entienden” en algunos ramos más que ella.

Uno de los profesores usa como incentivo para los alumnos distinguir entre el “10 normal” y el “10 dorado”; aquel que más “10 dorados” acumula, recibe un premio al final del año. La niña recibió premio el año anterior, pero este año, otro compañero tendrá mejores resultados y ganará el premio.



Foto 17: Yesenia jugando cuerda en recreo; Centro Escolar El Matazano.

Los maestros también la apoyan. En las dinámicas de aula suele darse el fenómeno que en economía se conoce como profecía autocumplida: cuando un alumno se desempeña bien, se le apoya, incentiva y premia, y este sigue siendo bueno; si, al contrario, tiene un mal desempeño, se le regaña y aísla en la clase, asegurándose su mal desempeño al final. Se trata de dos círculos: uno vicioso y uno virtuoso que los maestros perpetúan quizás sin saberlo.

Los mentores: un golpe de suerte

Yesenia sueña con un futuro que no se encuentra en ningún lugar de su entorno. Ella quiere estudiar una carrera universitaria y trabajar en una gran empresa, según me dice. Podría ser una abogada o talvez trabajar en un banco. Yesenia tiene múltiples escenarios en su mente, y esto contrasta con lo que se espera de alguien que vive en sus condiciones.

La casita de Yesenia es muy pobre, una casita de lámina que contrasta con las del vecindario, y que más bien se parece a las casitas que encontré dentro de la finca. La gran diferencia es que la familia de Yesenia es dueña del terrenito de su casa, y que incluso tienen un espacio en que cultivan una pequeña milpa de maíz. La milpa de maíz es un signo de identidad en el campo salvadoreño, y tener tierra para cultivarla, un símbolo de dignidad.

Otra cosa que diferencia a la niña es que es parte de un programa de mentoría creado por un grupo de jóvenes de una universidad vecina. “Pasitos” se llama el grupo de mentoría, cuyo nombre hace alusión a como, con pequeños pasos, pero siempre hacia adelante, solo se puede mejorar. Los jóvenes van un sábado al mes a la comunidad y se llevan al grupo de niños seleccionado a pasar el día en la universidad. Se trata de una universidad privada, de edificios impecables y jardines inmensos y verdes.

Yesenia me dice que cuando sea grande y tenga dinero, tendrá un jardín tan verde como el de la universidad. En este jardín, del que disfruta una vez al mes, los chicos organizan juegos de niños y les hablan del futuro. Sin saberlo, abren espacio a nuevas posibilidades y amplían los límites mentales de los niños. Aspirar es una capacidad que se aprende, y la rutina de los jóvenes de Pasitos es un camino para aprender a aspirar.

Los seis niños, sus familiares y sus historias comunitarias permiten que la investigación se adentre no solo en el problema educativo de la deserción escolar, sino en las entrañas de la pobreza y el laberinto de la ruralidad. La pobreza rural es una realidad con un *ethos*, una subjetividad... un *habitus* que, de no comprenderse, difícilmente podrán combatirse sus consecuencias, en particular aquellas que aquejan el campo educativo.

El capítulo 7 redescubre los hallazgos desde los conceptos centrales del trabajo de P. Bourdieu: *habitus* y *efecto de lugar*, y de Basil Bernstein: *código* y *contexto* y a partir de la triangulación de las diferentes fuentes de información.

La emergencia de estos contextos en la realidad estudiada permite distinguir la manera en que estos operan en la persona, y cómo permiten explicar un fenómeno educativo como la

deserción escolar. Sin embargo, también hay un nuevo hallazgo que se profundiza en el siguiente capítulo, y es el carácter de especificidad del que dota la pobreza rural al *habitus* o a la relación de cada *habitus* con la educación.

Capítulo 7: La pobreza rural: *lugar* de un *habitus*

Este capítulo presenta y discute los vínculos entre la pobreza rural y la práctica de la deserción escolar, y en el análisis se plantea la estrecha vinculación entre la pobreza y la disposición a la educación que tienen los niños estudiados y sus familias. En línea con la literatura revisada, se encuentra una correlación positiva entre pobreza y deserción escolar pero, sobre todo, y más allá de lo estudiado tradicionalmente en la academia, en este análisis es posible dar cuenta de las complejidades de este vínculo.

En esta tesis ha podido comprobarse que la influencia de la condición de pobreza rural en la deserción se explica por elementos tan palpables como el *lugar* físico en que se vive la pobreza. Pero además, se ha descubierto la pobreza rural como una barrera subjetiva en el camino al éxito escolar dado que se encarna en el *habitus* de los sujetos. El *habitus* se vuelve objeto diferenciador y discriminador en elementos tan concretos como el lenguaje, pues se expresa en *códigos lingüísticos* y discursos que no solo dificultan la comunicación con el mundo, sino la comprensión del mundo, condición fundamental para el aprendizaje.

A continuación se presentan las relaciones encontradas entre la pobreza rural, el *habitus* y el *discurso*, y sus inequívocas vinculaciones con la deserción escolar. De manera particular se ahonda en la *fuera de un lugar* como espacio de producción de un *habitus*, y las características del *habitus* de la pobreza rural, cuya esencia radica en gestarse desde una perspectiva histórica en la marginación.

Finalmente, se discute la tendencia de reproducción o de transformación de este *habitus* y como esto se relaciona con las posibilidades de cruzar y reconocer las reglas de diferentes *contextos* y la aprehensión de diferentes *discursos*. Este último análisis, además, permite poner en evidencia el potencial analítico del marco propuesto que vincula las teorías de P. Bourdieu y B. Bernstein.

7.1 El efecto de lugar

7.1.1 El lugar de la deserción

Los desertores y no desertores estudiados en esta tesis comparten una posición de marginación en el espacio social –entendido como un macrocosmos (ver Capítulo 5). Sin embargo, al estudiar su microcosmos, es posible distinguir que existen diferencias de posición entre ellos, producto de diversas dotaciones de capitales. Hay un hallazgo adicional y es que, geográficamente, los desertores se encuentran en un lugar físico particular que ya se ha descrito en el Capítulo 6: una finca de café.

La finca de café tiene características físicas e históricas que adquieren, desde la perspectiva de investigativa, un significado, en especial si se comulga con la idea propuesta por P. Bourdieu (1993/2010) de que el lugar que se ocupa, el lugar en que se existe, es parte de lo que constituye a la persona y la puede encadenar o liberar.

La finca de café El Matazano es, como la mayoría de estas plantaciones, un lugar extenso, con grandes árboles para dar sombra a los cafetos. Esto favorece una especie de microespacio climático, más frío y húmedo que el resto de la comunidad. Es un lugar con poca luz, pues los árboles de copas altas impiden la entrada del sol, y esto favorece que el suelo sea húmedo y se cubra de musgo. Pero también la falta de luz favorece el letargo: dentro de la finca nunca es realmente de día; aun si el sol entra como gotas entre las copas espesas, nunca calienta, nunca se despierta.



Foto 18: finca de Cantón El Matazano. Vista de casas en medio de la finca.

Además, la finca tiene una historia “casi feudal” y, a pesar del tiempo transcurrido desde su origen como forma de explotación económica, la estructura social que se define dentro de ella sigue siendo la misma. La finca siempre pertenece a un terrateniente; si acaso, en estos días pertenecerá a una empresa cuyo giro es la producción de café. La explotación del café es estacional pero muy intensiva en mano de obra. Sin embargo, para que la finca se mantenga limpia y desmalezada, es necesario el trabajo cotidiano de muchas personas. Los dueños suelen dejar que algunas familias, “los colonos”, vivan dentro de esta, en casitas hechas generalmente de bajareque (lodo y bambú) a cambio de su trabajo casi gratuito en las tareas cotidianas. Durante la época de corta del café, podrán aspirar a ganar algún dinero en función de lo que corten.

Los colonos no son dueños de nada. Ni siquiera son libres de cosechar algunos metros de tierra; solo pueden vivir en sus casas hasta que se les diga lo contrario. P. Bourdieu (1993/2010) escribe: “...la posición de un agente en el espacio social se expresa en el lugar

del espacio físico en que está situado, aquel a quien se caracteriza como *sin casa ni hogar* o *sin domicilio fijo* no tiene –prácticamente– existencia social”. No es, pues, antojadizo que los desertores compartan una posición en relación con la escuela y una posición (o ausencia de posición) en relación al resto de su microcosmos. Parece que la no existencia, desde la perspectiva de la pertenencia a un lugar propio, termina homologándose en otros espacios de acción de los agentes, como si esta primera ausencia de lugar condenara a no pertenecer a ningún otro, y para el caso de esta investigación, al campo educativo.

Mientras se esté en la finca, la realidad no cambiará; la única manera de apropiarse de un lugar es dejando este, es decir, aquel que ha sido su hogar. Algunos lo intentaron, como fue el caso de la familia de Wendy, que intentó ser propietaria de un pequeño terreno en otra comunidad, pero resultó estafada. El drama desde la perspectiva de la búsqueda de la existencia propia en la propiedad de un espacio, podemos palparlo a partir de un extracto de la conversación con la madre de Wendy:

Entrevistador (E): Y usted, ¿por qué fue a San José Villanueva?

Madre de Wendy (M): Porque yo aquí no tengo donde vivir, o sea, propiedad.

E: ¿Esto no es suyo?

M: Ajá, entonces y viendo de que me salió la oportunidad de encontrar un lotecito pequeño, sí, pero resulta de que allá el suelo es bien... bien feo el suelo, entonces cuando llueve mucho, el agua no tiene salida; brota. Entonces, por falta de material y de dinero también, todo eso no hizo volver, y acá estamos otra vez... (...).

(...) Tampoco he podido escriturar allá porque se supone que el dueño tiene embargada nuestra escritura, así que solo cuento con el contrato, ahí... o sea, lo tengo pero no lo puedo vender, puedo vivir...

E: Puede usarlo, pero no puede venderlo.

M: No puedo venderlo.

E: Y ¿lo sigue pagando?

M: No, ya no.

E: Ya terminó.

M: Ya terminé, pero así está la situación, así que por ese motivo fue que yo me fui para allá, buscando mejorar, pero yo... igual me resultó, aquí estoy de nuevo.

Fuente: extracto de entrevista con mamá de Wendy, díada 1.

7.1.2 Las condiciones para el desarraigo

Bourdieu afirma en *La Miseria del mundo* (1993/2010): “Las luchas por la apropiación del espacio pueden asumir una forma individual: la movilidad espacial, intrageneracional o intergeneracional. (...) el éxito en las luchas depende del capital poseído”. En ese intento de transformación, la madre de Wendy intenta el desarraigo. Su idea es sacar a su hija de la finca con miras a darle a ella y a sus hermanas otras oportunidades, pero la falta de capital cultural la hace presa de estafadores, y la falta de capital económico no le deja más opción que regresar “al destierro”.

“Acá estamos otra vez”, “Aquí estoy de nuevo”...en el mismo lugar físico, de nuevo atrapada con su familia dentro de la finca. Buscó el cambio de lugar, el movimiento que supone progreso, el desarraigo, pero los límites objetivos y subjetivos no permiten que lo logre. El lugar físico de la miseria tiene tentáculos largos: es difícil alejarse, es difícil arrancarse del “no lugar” y, sin embargo, es la primera condición para la transformación de la realidad personal: salir.

Es importante además entender que el desarraigo debe ser personal, debe vivirlo el que busca la transformación y no otro, pues el desarraigo, lo que permite, es un *clivaje* del *habitus* dentro del individuo que lo vive. Esto se recoge en la reflexión de María Esmeralda, que habla de la migración de algunos que conoce:

“Hay personas que sí se van de aquí y tienen cosas, y están como en las nubes allá. Pero la familia aquí, yo veo que está igual, no hay nada que “haiga” cambiado”.

Fuente: María Esmeralda; díada 3.

Cuando el lugar es tan definitivo de la situación y del ser, es necesario cambiar de lugar para que haya un cambio real en la persona. La finca ha atrapado a miles de salvadoreños por décadas. Un rostro ancestral de la pobreza rural salvadoreña es el del colono, de piel ajada, curtida por el sol, de manos endurecidas por la faena, sin tierra. Hay otros rostros en la pobreza salvadoreña: el jornalero de caña, la lavandera en el río... todos enterrados vivos en sus lugares de nacimiento. La inmovilidad es la condición de la marginación y la exclusión. Los niños desertores que se encuentran en la finca tuvieron la ilusión de salir cuando llegaron a la escuela, pero la finca volvió absorberlos: desertar es como una maldición del destino.

Por necesario que sea el desarraigo físico y objetivo para lograr la transformación subjetiva, su realización requiere de mucho más que la voluntad de hacerlo. Para poder dejar atrás una circunstancia objetiva, es necesario acumular activos que lo permitan: estos activos son dotaciones de los diferentes capitales. Esto hace que el desarraigo sea en extremo difícil para aquellos que se encuentran en la miseria de posición y que, por definición, tienen dotaciones restringidas de capital, pues entran en círculos viciosos: al tener poco capital (de toda naturaleza) les es más difícil encontrar maneras de acumularlo, y al no acumularlo, les es difícil crear espacios para el desarraigo, siendo que es el desarraigo el primer paso para salir de su condición.

De alguna manera, esto permite entender la deserción como una suerte de trampa intergeneracional. Las familias empobrecidas envían a sus hijos a la escuela buscando que estos cambien el destino de todos; se hacen sacrificios para que la trayectoria se culmine con éxito pero, si no se logra o no se concibe entre estos sacrificios el desarraigo físico el cambio de lugar, habrá ciertos lugares de origen que condicionarán *a priori* el destino, sin que ningún sacrificio valga. Así lo hizo la finca.

7.1.3 Entre muros reales y muros simbólicos: pobreza de capital cultural

La comunidad El Matazano es una comunidad rural, según la definición geográfica del término. Sin embargo, el espacio de la comunidad está dividido entre la ruralidad “real” y la ruralidad sublimada. Lo rural es una construcción social, una que se define desde una perspectiva sociológica por el modo de vida que caracteriza esta realidad. Desde la

perspectiva cultural también es posible delimitar lo rural de lo no rural (o lo urbano) en función de las prácticas de vida que caracterizan a un grupo de personas. Por otro lado, desde una perspectiva geográfica, lo rural depende de la distancia al casco urbano y al acceso o disponibilidad de ciertos servicios.

En la investigación realizada se han descubierto diferentes ruralidades desde una perspectiva objetiva y simbólica, a pesar de tratarse de un espacio físico relativamente pequeño. El primer indicio de esta diferenciación es la presencia física de muros que dividen distintas realidades “rurales”: el primer muro separa la finca de café del centro de la comunidad (ver Foto 19), y luego hay otro muro que separa la comunidad de un enorme residencial de clase alta (ver Foto 20).



Foto 19: fotografía tomada en visita de campo. Muro y entrada a finca de café en que se encuentra parte de la Comunidad El Matazano.

Se podría pensar que la sola existencia de los muros es ya un reflejo de distinción y marginación, pero se considera que es mucho más relevante el efecto de separación simbólica que estos muros suponen.



Foto 20: fotografía tomada en trabajo de campo. Vista desde el Centro Escolar del muro que divide la comunidad El Matazano del residencial Alturas de Tenerife.

En El Salvador, el imaginario de la ruralidad supone pobreza, lejanía, ausencia del Estado y sus servicios e, incluso, guarda un amargo sabor a violencia dado que en la guerra civil (1981-1990), el combate fue intenso en las zonas rurales. La finca de café es un retrato de este imaginario, aunque la historia de violencia que resguarda no es la de guerra, sino las de las sangrientas represiones que los gobiernos militares hicieron a los pueblos indígenas en los años 30. Dentro de este espacio se encuentran los desertores.

Al salir de la finca y traspasar el muro, que es simbólicamente una frontera entre la deserción y la no deserción, hay en las personas un cambio en la disposición al estudio. El centro de la

comunidad es pobre, pero es diferente en relación a la finca, pues no comparte su historia socioeconómica. Se trata de una comunidad de la cordillera, con casitas empobrecidas y muy limitado acceso a servicios –hay escuela pero no hay unidad de salud, por ejemplo. Aquí viven los no desertores, dos de ellos propietarios de su casa que, incluso, poseen un pequeño terreno para cultivar.

Todos salvo Kevin, que como ya se ha presentado en las micronarrativas del capítulo 6, a pesar de que no ha desertado aún, lo más probable es que lo haga. Kevin vive en una casa propiedad de su abuelo y ubicada fuera de la finca, pero todos en su familia trabajan como jornaleros dentro de ella. El niño casi no ve a su madre, que es una mujer soltera que debe trabajar durante todo el día, y se pasa casi todo el tiempo con su abuelo. El abuelo es un hombre analfabeto, muy anciano, y que ha trabajado en la finca toda su vida.

7.1.4 Discurso y capital cultural

El anciano le habla al niño de la época en la que él cortaba café, cuando los ahora grandes cedros y ceibas aún no eran tan altos. El niño vive atrapado por medio del *discurso* en la finca, que se ha quedado en la memoria de su abuelo. Es a través del discurso que el abuelo hereda a Kevin un *habitus* particular que no favorece su comprensión de la gramática escolar y que, al contrario, puja por desertar.

El abuelo porta un *discurso restringido* que refleja el *lugar* de la finca. El *discurso restringido* que maneja el abuelo de Kevin se recoge, al menos, en su expresión lingüística, en la dificultosa conversación que se da durante la entrevista:

Entrevistador: ¿Por qué cree que es importante que Kevin venga a la escuela?

Abuelo: Es importante.

Entrevistador: ¿Hay alguna razón especial?

Abuelo: Pues sí, que sea algo. Algo que yo no.

Entrevistador: ¿Qué le gustaría que fuera el niño?

Abuelo: ¿Kevin? Lo que quiero es que aprenda bastante a leer.

Entrevistador: ¿Le gustaría que el niño tenga alguna profesión?

Abuelo: Algún trabajo bueno.

Fuente: extracto de entrevista con don Antonio, abuelo de Kevin, díada 2.

La entrevista continúa así, sacando muy poca información del abuelo, que apenas comunica ideas. El *discurso restringido* del abuelo es mucho más que su forma de hablar: es su forma de entender el mundo, el tiempo que transcurre con los periodos de “siembra y corta”, la vida que es alegre cuando “florear el café”...su paso lento y cansado de acarrear los costales de café. El abuelo, con su sombrero de paja, con su boca desdentada, con su mirada hacia los cerros y no a la ciudad, hereda a Kevin una dotación muy limitada de *capital cultural*. Su nieto adorado no será doctor, ni policía...lo más probable es que, como él mismo, sea analfabeto, pues Kevin aún no ha aprendido a leer.

La dotación de *capital cultural* del abuelo es determinante del *habitus* originario del niño que, en este caso particular, es fundamental para comprender la relación de Kevin con la escuela; una relación que no debería de catalogarse ni de mala ni de buena, sino más bien de inexistente, pues Kevin es ajeno a los mensajes escolares: es un espacio que no logra penetrar, aun si se encuentra en su seno.

Kevin está físicamente en la escuela, pero en su cabeza se han levantado muros mentales que lo aíslan. El siguiente extracto da cuenta de las limitaciones que el chico tiene para proyectarse más allá del mundo que le ha heredado su abuelo:

Entrevistador: ¿A dónde te gustaría viajar?

Kevin: A Santa Tecla.

Nota: Santa Tecla es una ciudad que se encuentra a 5 kilómetros de la comunidad.

E: ¿Y otros lugares, más lejanos? ¿Se te ocurre que te gustaría conocerlos?

Kevin: Ahí, al Tin Marín.

Nota: El Museo Tin Marín es un museo interactivo para niños que se encuentra en la capital, San Salvador, a 13 kilómetros de la Comunidad.

E: ¿Has pensado en ir a otro país?

Kevin: No, nunca.

E: ¿Has escuchado de otros países? ¿Algún nombre?

Kevin: No, señor...nunca.

E: En la televisión, ¿no has visto las imágenes de otros lugares?

Kevin: No, yo solo veo la predicación con mi abuelo.

Fuente: extracto de entrevista con Kevin, diada 2.

El centro de la comunidad en que Kevin vive tiene vínculos con el mundo no rural y con la modernidad de la ciudad, es decir, no se encuentra arraigada en el pasado. Sin embargo es un lugar pobre, con todo lo que la pobreza significa culturalmente. Al estar Kevin en un entorno pobre y carecer de figuras que le permitan ver otros posibles, está tan atrapado como los que físicamente están dentro de la finca. Él vive la vida que su familia puede darle sin posibilidades, siquiera, de proyectarse otra cosa. Sus aspiraciones están limitadas y, con ello, sus posibilidades reales, como abordaremos más adelante.

7.1.5 El muro de la marginalidad

Existe un segundo muro del que es interesante hablar: el que separa a “los dominantes” de “los dominados”. Este segundo muro es uno fuerte, alto y electrificado, que separa la ruralidad real de una ruralidad ficticia. Esta última se delinea a partir de evocaciones bucólicas que no dialogan con ninguno de los imaginarios rurales que hay en el país. Se trata de un residencial de lujo, enclavado en la montaña, y que da la espalda al verdadero mundo rural para pretender una vida rural que solo existe en los eslóganes publicitarios como el que se lee en la página web del proyecto urbanístico que el muro resguarda:

“Es un lugar privilegiado por la convivencia armónica con la naturaleza, un espectáculo de colores y sensaciones en forma de paisajes, de árboles y flores, de cantos de pájaros y brisas de montaña.”

Fuente: www.alturasdetenerife.com

Esta frase describe la ruralidad inexistente y simboliza el rechazo social a la ruralidad real en la que viven todos los niños estudiados pues, como se dijo anteriormente, los niños desertores o no desertores viven en *la miseria de posición* en relación a otros grupos sociales dominantes en el espacio social. Los habitantes del residencial pertenecen al grupo de los dominantes en el macrocosmos social. La posición de la comunidad El Matazano está a las espaldas del residencial Alturas de Tenerife.

La urbanización mira al horizonte desde la montaña, ignorando el mundo que tiene a sus espaldas; tiene una vista sin obstáculos, pues pone la pobreza tras de sí y se protege de esta con alambres electrificados, haciendo sentir en la piel a cientos de personas que no pertenecen –y nunca lo harán– a ese espacio privilegiado. La dominación del capital económico (probablemente acompañada de los otros tipos de capital) se impone físicamente y se objetiva en la imagen física del muro. Este es punto importante de desarrollar para comprender el *efecto de lugar*.

Cuando se hace alusión a un efecto de lugar, se está aludiendo al hecho de que el espacio físico influya o determine en alguna medida el *habitus*. Efectivamente, la marginación física que vive la comunidad rural es un elemento que afecta la *praxis* de sus habitantes, su actuar frente al mundo. El muro es marginación hecha concreto, es separación de clases objetivada y está ahí, se mira desde cualquier parte de la comunidad.

Algunos de la comunidad, sin embargo, obtienen algunas ganancias de esta posición, rentas por estar cerca de los dominantes del macrocosmos. Estos, los menos entre los pobladores, han logrado entrar a este mundo perfecto a trabajar como jardineros o empleadas domésticas. Caminan 200 metros desde su espacio al espacio de la *otredad*, como si esa distancia fuera la distancia entre la tierra y la luna, la realidad y la ilusión. Estas rentas, que son generalmente económicas, pueden no llegar a compensar el dolor de la marginación. Así lo afirma Esmeralda, que cuenta que trabajó unos días como empleada doméstica para un médico de dicha residencial y decidió dejar el empleo porque se sintió maltratada:

María Esmeralda: Bueno, me fui (a trabajar), y el señor era doctor, va, y yo lo miraba bien así (hace gesto indicando que lo percibía de otra clase social) ...y yo le contaba, va, que aquí todos éramos pobres, y hay veces que teníamos y hay veces que no, y solo se ponía a reír, como quien dice “no me interesa lo que vivan ellos”, va. Y eso fue lo que no me gustó.

Fuente: entrevista a María Esmeralda.

La distancia que impone el segundo muro a los habitantes de El Matazano es la de una clase social dominante a una dominada, distancia que marca las interacciones en la sociedad salvadoreña. Sobre este punto Bourdieu (1984/2003) destaca que en una sociedad altamente diferenciada, el cosmos social está constituido de un conjunto de microcosmos sociales altamente autónomos, espacios de relaciones objetivas que son el lugar de una lógica y de unas necesidades específicas e irreductibles. El capítulo siguiente ahondará sobre este tema; por ahora, es importante decir que la comunidad El Matazano es el reflejo de uno de estos microcosmos y su posición, en tanto que comunidad en el espacio social, es definitoria para explicar la relación de sus habitantes con el estudio.

La ruralidad burguesa que se pretende, encapsulada en el residencial, es solo una estampa ficticia: la casa de cemento de cientos de miles de dólares y las cuadras de caballos se separan violentamente de la ruralidad pobre que caracteriza a El Salvador rechazando, ignorando, segregando a los habitantes de El Matazano, y marcándoles con profunda *violencia simbólica*. Si la posición no es solo absoluta, sino relativa, la posición de la comunidad atrás del residencial, a espaldas de la “belleza” y del ideal de ruralidad, influirá a las personas que ahí se encuentran. La comunidad El Matazano se define por exclusión o por oposición a esta otra realidad. Los niños y las familias estudiadas y sus prácticas han sido influidos por esto, su ser en el mundo, su *hexis* y su *praxis*, se construyen no solo en la realidad en que viven, sino en oposición a la que no pueden vivir, pero miran cada día.

Hemos indagado sobre el *efecto de lugar* en los desertores y no desertores, no solo por la influencia del lugar físico en la posición en el espacio, sino por lo determinante del hábitat en la definición de un *habitus*. Cómo se ha planteado en las hipótesis de investigación, se

considera que existen fuertes vínculos entre el *habitus* y la deserción escolar. A continuación se desarrollarán los elementos que constituyen el *habitus* de la pobreza rural.

7.2 El *habitus* de la pobreza rural

Esta investigación plantea la existencia de un *habitus de la pobreza rural* (Bonal *et al.*, 2010) que sería determinante en explicar la disposición o no al estudio y, por ende, la decisión de desertar. En el entorno rural, los individuos tienen sus propias formas de ser y hacer, y existe una disposición a la deserción en este *habitus*.

Un hallazgo fundamental de esta investigación es la identificación de un *habitus* de la pobreza rural, es decir, de una *hexis* y una *praxis* en el mundo que es propia de aquellos que comparten la vida en lo rural. La característica principal de este *habitus* es la resignación. El que vive en esta condición es resignado; todo lo agradece, hasta los males, y espera que las cosas mejoren, “primero Dios”. Es decir, no hay desde la perspectiva cultural una propensión hacia la rebeldía; al contrario, se valoran la paciencia y la condescendencia. Existe una sumisión al destino de ser pobre y a las restricciones y prácticas que se le asocian. Esta resignación configura un lenguaje común al *contexto*: “...es que uno de pobre...”, “...y qué más queda cuando se es pobre...”.

Bourdieu (1984/2003) advierte que no debe sorprender la falta de rebeldía de un *habitus* configurado en contexto de marginación, pues esta se explica en que el *habitus* reconoce como normales las condiciones que vive, pues son sus condiciones de producción y, por ende, no hay una tensión para cambiar.

Bourdieu (1984/2003) señala: “Algunos se preguntan a veces por qué los dominados no son más rebeldes. Basta con tener en cuenta las condiciones sociales de producción de los agentes y los efectos duraderos que ejercen al registrarse en las disposiciones para comprender que personas que son producto de condiciones sociales indignantes no estén necesariamente tan

indignadas como lo estarían, si siendo producto de condiciones menos indignantes (como la mayoría de los intelectuales), se hallasen en esas condiciones”.

Cómo ya hemos visto, las dotaciones de capitales a las que históricamente tienen acceso los habitantes de la pobreza rural y la fuerza del *efecto de lugar* de la ruralidad, son condiciones de producción caracterizadas por la carencia grave de posibilidades y, por ende, determinan una actitud tolerante frente a aquello que es la realidad cotidiana. Que no se tiene, que no se pueda, que no alcance, son situaciones que se repiten varias veces a lo largo del día, por lo que se va incorporando en una actitud de no querer, de no poder, de no intentar.

Las prácticas que “rompen” con esta disposición suponen, por consiguiente, una ruptura de este *habitus originario*. Esta ruptura es dolorosa, y no todos tienen la capacidad o los incentivos para llevarla a cabo. Además, la resignación es también una forma de protección frente a la frustración, ya que dar espacio a los sueños y las aspiraciones; es abrir la puerta al desencanto. El miedo al dolor de no poder cambiar la realidad es, en este *habitus*, un instrumento de la reproducción, y aquello que cierra el espacio para el cambio. Este miedo suele calmarse con los ritos de la fe. Para los pobres rurales, la fe es el refugio y la protección a lo desconocido, a la incertidumbre de su vivir en la pobreza.

Esta actitud resignada se refleja en el lenguaje y sucede que ha llegado a incorporarse como una actitud deseable y valorada socialmente: justamente parte de un mecanismo de reproducción. Las tres desertoras se describen a sí mismas como dóciles y “tranquilas”. Esta última categoría está cargada de un enorme significado: “tranquila” no es una persona poco activa; en el discurso, la palabra emerge como una categoría moral que encierra los rasgos de una buena mujer: decente desde una perspectiva moralista, religiosa y, sobre todo, resignada, conformista y paciente con su situación. Esto implica que no habla demasiado, que no se opone a lo que se le ordena y que se deja dominar, de manera particular por los hombres y, en última instancia, por la vida. Las mujeres de la comunidad llevan con orgullo el epíteto “tranquila”, que en sus propias palabras oponen a: “corrupta”, “turbia”, “loca”, “pésima”.

Rebelarse contra lo que las aleja de la escuela (un novio, un marido, una frustración) sería ir en contra de un enorme peso impuesto por la sociedad que claramente es víctima de la “dominación masculina”. Las mujeres deben ser las “buenas”, y se esfuerzan por serlo: Wendy no tiene derecho a ir en contra de su marido cuando le pide dejar la escuela; María Esmeralda considera que su misión es sacrificarse por su familia, y Ana Delmy no busca opciones frente a la adversidad. Cuando las circunstancias las llevan a desertar, no encuentran en su interior la fuerza para enfrentar el problema que las aqueja, y tampoco encuentran en la sociedad apoyo para ser diferentes a tantas mujeres en su país, su comunidad y su familia, que se han encontrado en las mismas circunstancias y han tomado la misma decisión.

En contraposición, el *habitus* de la pobreza rural en los hombres es uno donde se valora el trabajo duro y físico. No hay espacio para sentimentalismos y el futuro está bastante definido. El trabajo más “contemplativo” que supone el esfuerzo académico no se comprende como un aporte a la construcción de la personalidad del niño. Esto es claro en el entorno de Kevin, dónde lo que se aprecia es que el niño acompañe a su abuelo a trabajar en la finca. O, incluso, en el caso del hermano de Yesenia que, aunque conocemos solo a través de ella, asegura que estudiar no es lo suyo, y que lo que le corresponde es “cuidar la milpa” con su padre.

Otra de las características determinantes del *habitus* de los sujetos estudiados, y que es fundamental para entender la deserción escolar, es que se impone límites a sí mismo. Estos límites se configuran en las experiencias de vida de cada persona y en las que heredan de sus familias por medio de diferentes dotaciones de capitales. Los casos estudiados muestran cómo la vida entre las carencias de la pobreza rural se encarna en las personas; las carencias limitan no solo el cuerpo sino la mente, condicionando las posibilidades de proyectarse y de soñar.

La observación de los niños, sus familiares y los maestros, permite comprobar la veracidad de las palabras de P. Bourdieu: “Un individuo estará mucho más propenso a hacer una virtud de la necesidad que intentar lograr lo que ya está negado (...) por las prohibiciones, imposibilidades inscritas en las condiciones objetivas” (Bourdieu en Reay, 2004). Vista así, la tragedia de la deserción escolar entre los más desfavorecidos es solo la respuesta de su

habitus, que no concibe posible terminar este largo trayecto con éxito, y se resigna al camino más transitado: el del trabajo precoz y formar familia en la adolescencia, como lo hicieron las demás. La desertión surge casi como una estrategia inconsciente de supervivencia en un entorno con tantas restricciones y carencias, donde la sola posibilidad de un dolor más debe ser descartada.

Bourdieu escribe “Los estímulos no existen para la práctica en su verdad objetiva de disparadores condicionales y convencionales, no actúan sino a condición de encontrar agentes condicionados a reconocerlos”. Es decir, los agentes hacen valoraciones al actuar; los desertores, lejos de ser “irracionales” o “miopes”, como postula la teoría económica, aparecen como altamente racionales, respondiendo a los incentivos que el entorno de pobreza genera. Bernstein (1971), por su parte, presenta el concepto de código sociolingüístico, que está relacionado con la posición de clase de los individuos. La comprensión (en el sentido amplio) de un incentivo pasa por el código que se porta. Ni el origen social ni el espacio histórico del sujeto son neutrales (Arnot *et al.*, 2002).

Así, la pobreza, que resulta ser generadora de prácticas que se meten en el *habitus*, supone un *código/discurso* específico que media en las relaciones del sujeto con el contexto, y lo hacen crear un relato de posibles que le permite moverse sin parecer un loco que desea lo que no puede alcanzar, un “quijote” que vive entre espejismos. La pobreza es tan cruel, tan cruda, que asfixia también los sueños, y restringe a quienes la viven a seguirla viviendo. La paradoja de la reproducción es que aquellos que se encuentran en la *miseria de posición*, decidan de manera libre y racional mantenerse ahí, desertando del estudio o decidiendo iniciar una familia siendo casi niños. Para los padres de niños desertores, la educación escolar es “un conocimiento impensable”, y eso es lo que trasladan a sus hijos a través del discurso, alejándolos implícitamente de la escuela... aun si lo que les dicen de manera explícita es que deben quedarse. Sin embargo, lo contrario es para los niños no desertores, que superan por medio de su individualidad o de otros elementos clave la restricción impuesta por las estructuras que dan forma a su *habitus*, y logran “libertad”.

7.3 El habitus originario

7.3.1 La falta de capital cultural como sentencia fatal

A pesar de que tanto desertores y no desertores comparten un *habitus* de la pobreza rural, hay una influencia enorme de la familia, es decir, del *habitus originario* en la disposición o no al estudio. El *capital cultural* que tiene la familia es definitorio, según el estudio de casos para esclarecer la relación con la escuela que muestran los niños.

Dos de las desertoras, Esmeralda y Ana Delmy, provienen de familias con muy poco *capital cultural*. Sus padres son jornaleros de la finca, que en ninguno de los casos han superado el tercer grado de primaria. La relación con la escuela que han tenido los mayores de la familia se hereda a los hijos en la forma de *capital cultural* limitado; esto implica una pobre valoración del estudio que, además, es percibido como poco útil para favorecer el trayecto de vida que los hijos tienen trazado.

Las familias de las niñas desertoras manejan un discurso que apoya el estudio como un mecanismo de movilidad social y como algo “bueno” en la vida. Sin embargo, en la práctica no pueden contribuir a que las niñas se mantengan dentro de la escuela, pues el *discurso pedagógico* de cuya comprensión depende el éxito escolar, les es ajeno. La retórica a favor de la educación está presente en las conversaciones, pero solo ahí. De la conversación con la madre de Ana Delmy surge el siguiente extracto:

Entrevistador: Si la niña quisiera regresar a la escuela, ¿la apoyaría?

Madre de Ana Delmy: Siiii, yo sí...pero ¿cómo?

(...)

Entrevistador: Y usted, ¿qué piensa de la escuela?

Madre de Ana Delmy: Sí, es buena, es buena, porque yo le digo que estudiando uno, le digo que vaya y que puede hallar un buen trabajo.

Pero cuando se indaga en el nivel de apoyo real, surgen los límites del *capital cultural* que se reflejan, además, en el discurso restringido que maneja la madre.

Entrevistador: ¿Recuerda si ella le pedía ayuda con las tareas?

Madre de Ana Delmy: Ella se ponía, ella (sola), porque hay unas tareas que uno no les puede ayudar, porque como uno no ha estudiado...yo no podía, este, ayudarlo, pero en algunas cositas que yo...antes no enseñaban así en la escuela...pero hasta ahí nomás.

Fuente: extracto de entrevista con madre de Ana Delmy; diada 2.

La madre de Ana Delmy repite el discurso sobre la valoración positiva de la escuela, que es ya bastante mediático en el país. Sin embargo, no tiene una historia personal con la escuela que haga que este discurso resuene dentro de ella y se encarne; es solo palabras. La madre no puede apoyar a su hija en cosas tan simples como estructurar su quehacer escolar, o incluso darle una rutina de juego, descanso y estudio que le permita aprovechar mejor el tiempo.

La situación es similar en el caso de María Esmeralda. La niña tiene una madre ausente y es su padre quien la apoya emocional y económicamente. Sin embargo, es un hombre analfabeto; ha hecho sacrificios por su familia y es muy trabajador, pero carece de aspiraciones más allá de la supervivencia diaria, y es eso lo que hereda a su hija.

Cuando preguntamos a María Esmeralda por qué dejó la escuela, responde:

María Esmeralda: Es que vi que mi papi ya no podía, y entonces mejor me dediqué a salirme, mejor.

Entrevistador: Y ¿qué dijo tu papá cuando le dijiste que te saldrías?

María Esmeralda: Él me dijo que no me saliera, que sea como sea me sacaba adelante, pero yo le dije que “no”, que ahora me tocaba a mí ayudarlo...aunque ya no me diera el estudio a mí.

Fuente: extracto de entrevista a María Esmeralda; diada 2.

En el caso de Kevin –que no ha desertado aún de la escuela pero parece que va en ese camino–, es fundamental el bajo *capital cultural* que hay en su *habitus originario*. Tanto su madre como su hermano, como su abuelo –que es quien lo cuida durante el día–, son

analfabetas. Ninguno ha estudiado, y el único porvenir que pueden mostrarle es el del trabajo como jornaleros en la finca, que no necesita de ningún estudio formal. La falta de *capital cultural* se recoge claramente en el discurso restringido de Kevin, que es de tal nivel de restricción que, a veces, se vuelve ininteligible. Tan ininteligible como parece ser para Kevin el *discurso pedagógico* de la escuela. A continuación, podemos recoger un extracto que da cuenta del tipo de discurso que maneja Kevin:

Entrevistador: ¿Vivís cerca de aquí?

Kevin: Ahí, ahí por la clínica, para dentro, así recto para abajo. Así, da la vuelta, y la otra y así, se va recto, así para abajo, por unos carros que está parqueados... ahí es.

En otro momento de la conversación, Kevin habla de su deseo de ser doctor en un futuro (policía o doctor, ambas profesiones son las de alguna manera conoce pues los ve en la comunidad). A pesar de ser un niño de 12 años, carece de muchos conocimientos básicos sobre aquello que lo rodea y que es lo único de lo que conoce algo.

Entrevistador: ¿Sabes que hay que hacer para ser doctor?

Kevin: mmmm

Entrevistador: Hay que estudiar muchos años, ir a la universidad.

Kevin: (risas) mmm...no sé.

Entrevistador: ¿Y por qué te gustaría ser doctor?

Kevin: porque si...

Entrevistador: ¿Y no hay alguna razón especial?

Kevin: Porque, porque reviven a la gente.

Entrevistador: ¿La reviven o la curan?

Kevin: Yo digo que curan y las reviven también...

Fuente: entrevista a Kevin, diada 2.

La dotación de *capital cultural* es fundamental, y hay una relación directa entre el tipo de discurso que porta el niño y su *habitus originario*. Se confirma lo que los resultados de la fase cuantitativa arrojaron y es que a más *capital cultural*, la relación con el estudio o, más bien, la comprensión del camino educativo como algo deseable es mayor.

No obstante, las dotaciones de *capital cultural* varían en la pobreza; no todos los pobres carecen totalmente de este. Sin embargo, cuando se ven las condiciones de estas familias, es difícil entender de dónde se obtienen estas diferencias de *capital cultural*. Claramente no es por tener acceso a más o mejor educación, o por poder consumir bienes culturales que permitan palpar que el mundo es diferente fuera de la pobreza: no se trata de diferencias en el *capital cultural objetivado*, eso costaría dinero, y los pobres no lo tienen. Lo que diferencia a los niños es su dotación de capital cultural encarnado, y se identifica como fuente de acumulación de este a la posibilidad de conocer diferentes *contextos*, e incluso *campos*; de conocer diferentes realidades y luego distinguir las reglas cifradas de cada *contexto* para poder moverse con holgura dentro de estos.

7.3.2 Adquisición de capital cultural encarnado

La herencia

La transmisión del *capital cultural encarnado* es sutil, y se da a través de las relaciones diarias y las experiencias cotidianas de cada individuo. El caso de Allison permite comprender las dinámicas en que es posible que se transmita *capital cultural* y se *encarne*. Allison vive con su madre y con el esposo de esta, un hombre cuya educación y vivencias le diferencian del resto. Es manco de nacimiento y esto le ha “sacado” de la trayectoria de vida que le correspondía en su condición de pobreza rural. Su limitación física le impide ocuparse de las faenas del campo que le corresponderían por destino; su madre le incentivó a estudiar para que “pudiera ser alguien” en la vida. Así terminó el bachillerato y se formó como promotor de salud. Trabaja en la ciudad más cercana de la municipalidad. Su trabajo le mantiene aprendiendo, está al tanto de la realidad social y política del país. Él ha vivido el *clivaje* de su propio *habitus originario* y su experiencia contribuye a la transformación del *habitus* de Allison.

Durante el día vive en un “mundo diferente”, entre discusiones de política pública territorial con los equipos de la Alcaldía y el Ministerio de Salud, y en la noche regresa a su mundo en la montaña. Sin embargo, su mente ya ha sido expuesta a la diversidad de experiencias y, a

través de esto, el *capital cultural* se ha encarnado. Las nuevas experiencias en *contextos* diferentes son una manera práctica de acumular *capital cultural*. Este *capital cultural* le lleva a tomar decisiones que repercutirán, a su vez, en la vida de Allison, y que explican la dotación de capital de la niña y su inusitada disposición al estudio en un entorno como en el que vive.

El *capital cultural* del padrastro de Allison le hace valorar la educación de la niña como prioritaria, pero también le lleva a incentivar la educación de la madre de la niña. Así, la madre de Allison regresa a la escuela en una modalidad flexible, y deja atrás la privación educativa a la que su origen y su embarazo precoz la habían condenado. Ahora, ella valora la educación también, y puede participar activamente en la educación formal de su hija.

El marido le ha pedido que se quede en casa hasta que termine de estudiar y mientras la niña crece un poco más. La madre aprovecha esta oportunidad y la vida de la niña ha cambiado para siempre: tiene una oportunidad que otros niños de su aula no tendrán. En su hogar aunque pobre y carenciado, la educación se valora y se toman acciones para apoyar su trayecto. La niña tiene una estructura de trabajo en el día, la madre ha estudiado ya hasta noveno grado y puede explicarle las tareas y sacarla de sus dudas. Mientras, su padrastro –aunque la niña no le quiera–, es quien *encarna* y hereda el *capital cultural* en esa familia, y es determinante para que el *habitus* de Allison sea uno con mayor disposición al estudio.

El extracto de conversación con la madre de Allison y su *discurso* más *elaborado*, refleja las diferencias en *capital cultural* con respecto a las familias de los desertores:

Mamá de Allison: Yo me acompañé bien joven con el papá de ella... yo tenía 14 años... yo ya no estudié por eso... hasta hoy el año antepasado empecé de nuevo a estudiar... y ya estoy en noveno en EDUCAME (educación a distancia).

Entrevistador: ¡Qué bueno! ¿Y usted le ayuda a hacer las tareas a la niña?

Mamá de Allison: Sí, algunas veces sí...pero no de hacérselas yo. Cuando hay que explicarle algo, o investigar algo, o hacer algo manual, entonces yo le ayudo.

(...)

Entrevistador: Y usted, ¿qué quisiera que la niña hiciera con su educación más adelante? ¿Lo ha pensado?

Mamá de Allison: Sí, yo quisiera que ella se preparara lo más posible, porque a veces, lo que uno no ha logrado... yo quisiera que ella lo lograra. Que ella se preparara, estudiara, estudiara lo que a ella le gusta, no lo que uno quiere.

(...)

Entrevistador: ¿Usted organiza el tiempo de la niña en la tardes?

Mamá de Allison: Sí, conmigo se queda... a veces se le da permiso para que vaya unas dos horas adonde el papá...

Entrevistador: ¿Y tiene algún horario?

Mamá de Allison: Hace las tareas antes del todo. Primero almuerza, juega un ratito y después la tarea. Fíjese que los tiempos cambian, y hoy no se encuentra un trabajo si no es bachiller o no es preparado, no es profesional... por eso yo quisiera que ella fuera lo que uno a veces no fue, porque la vida es bien difícil.

Fuente: extracto de entrevista de mamá de Allison, diada 1.

La escuela como espacio de transmisión de capital cultural

La transmisión de *capital cultural encarnado* también puede suceder dentro del *espacio escolar*. De hecho, se ha planteado en esta tesis que es en la escuela, y aprehendiendo *el discurso pedagógico*, que los niños adquieren un *discurso elaborado*, que es parte del *capital cultural*. Sin embargo, lo que se ha podido observar en las aulas de clase de la pequeña escuela rural es que las prácticas locales dominan sobre la práctica pedagógica oficial.

Efectivamente, en el caso de los niños rurales, la práctica local y sus discursos tienen más fuerza que el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1990). Esto sucede porque el discurso pedagógico oficial es “débil” en la realidad de pobreza rural. El *discurso pedagógico oficial* (DPO) es, en teoría, independiente en su mensaje (Bernstein, 1996). Sin embargo, la realidad rural es una donde no hay presencia del Ministerio de Educación, nunca llega el asesor pedagógico, no llega el plan curricular, no se reciben copias de los libros, la recontextualización es casi “creación” en manos del grupo de docentes “aislados” en esta

realidad rural. Muchas veces, los docentes proponen una práctica y un discurso que reproducen los de la casa del niño, y no propone una nueva manera ver el mundo.

La observación de aula nos permite comprobar que existen excepciones como el caso de la Srita. Cori, que es la maestra más mencionada y recordada por lo niños, desertores y no desertores. En las entrevistas realizadas a la “Seño Cori”, descubrimos una persona con un *discurso elaborado* y portadora del *discurso pedagógico oficial*, y una gran dotación de *capital cultural*. Su clase de arte es altamente estructurada, y ella es capaz de marcar claros límites a los alumnos.

Cuando las chicas desertoras hablan de ella, dicen que su clase les gustaba pues “le entendían todo”. Se trata de una maestra que “explicaba bien y que era bien estricta”. Desde la perspectiva de los discursos, parece que el discurso claro y vertical es el que mejor asimilan los alumnos con bajo *capital cultural*. Además, rescatan que con la maestra Cori, se aprendía y, por ende, la clase era útil. El *control* y el *enmarcamiento* fuertes de la maestra en clase vuelven más comprensible la materia para los alumnos.

La Señorita Cori proviene de un hogar pobre, pero la vida le ha dado la oportunidad de viajar y de exponerse a diferentes contextos, incluso, fuera del país. Esto ha permitido el *clivaje* de su *habitus* de pobreza rural, y ella aporta a sus alumnos mayor *capital cultural* que el promedio de los profesores en este entorno.

La conversación con la maestra da cuenta de la diversidad de *contextos* que conoce por medio de viajes y diversas experiencias de formación:

Entrevistador: Quería que me contara, primero, usted, ¿usted dónde vive?

Señora Cori: Vivo en Zaragoza.

Entrevistador: Y ¿cómo fue que usted decidió venirse a dar clases a El Matazano, cómo conoce El Matazano?

Señora Cori: Mire, yo soy de Santa Tecla, o sea, nací en San Miguel, pero crecí en Santa Tecla. Toda mi juventud, estudié en el “Damián”. Este, yo soy adventista, del

Séptimo Día; cuando yo era pequeña, veníamos a evangelizar. Imagínese, allá por 1967, 1968, 70, veníamos a evangelizar y había una iglesia Adventista aquí, producto de aquellas épocas, verdad.

Pero yo tuve un, este mi familia, *mi papá fue muy nómada*. Nací en San Miguel, crecí en Santa Tecla, vivimos en Ahuachapán; a donde había trabajo, mi papá se iba... vivimos en *Guatemala*, hemos vivido en *Estados Unidos* por algún tiempo.

En 1987, *la primera vez que fui a Estados Unidos*, en el 78, regresé estudié en la universidad, y luego, este, cómo se llama, trabajé, comencé a trabajar, en 1979. Vaya, le estoy haciendo historia para ubicarlo, verdad, cómo yo vine aquí.

En el 87, *yo me fui la última vez para Estados Unidos*, estuve cinco años allá. Cuando regresé, viví en Guatemala, del y 92 hasta el 2003, en Guatemala; estuve 17 años más o menos fuera. Entonces, metí... mis papás, también, vivieron 23 años fuera del país. Entonces, ellos querían regresar, me vine yo y, este, metí papeles; en el 2004 metí papeles, y comencé a trabajar aquí en el 2005. *Mjm, ajá. Casi la mayor parte de mi experiencia docente es en el área privada*. Yo trabajé como misionera en colegios privados adventistas, y aquí solo tengo nueve años de trabajar en el sector oficial.

Fuente: Entrevista a Señorita Cori, maestra del Centro Escolar El Matazano.

La señora Cori ha vivido en diferentes países, habla diferentes lenguas y ha trabajado en diferentes *contextos* (público-privado, por ejemplo). Esto la ha cambiado y la diferencia de sus colegas, a pesar de que proviene, al igual que los niños, de un hogar pobre y con padres analfabetas. Sin embargo, su padre es misionero adventista, y esto le permite transitar caminos que, de otra manera, tendría vedados por su condición económica.

La maestra es una especie de mentora para algunos de los niños; tal es el caso de Yesenia y Allison, que se sienten muy inspiradas por ella. Ella se da el tiempo de mostrarles que el mundo puede ser más amplio que aquello que les rodea y que está restringido por la pobreza y la ruralidad. La maestra busca, de manera explícita, generar cambios en la vida de sus alumnos, ampliar la visión del mundo que los niños tienen, y esto supone enfrentarlos a experiencias diferentes y a reglas claras, algo que no todos los maestros son capaces de hacer. Al preguntarle sobre lo que es la docencia para ella, su respuesta es la siguiente:

“Ver los cambios de conducta. Y cambio de conducta es aprendizaje; en síntesis: ¿qué es aprendizaje? Cambios de conducta.

(...) Cuando uno tiene primer grado, esos redonditos así, porque en los colegios, primer grado y el niño ya va leyendo, pero en las escuelas hay que agarrarles hasta el lápiz, la mano, porque algunos no vienen ni a prepa ni a *kinder*, y ver que esos niños logran, y saben leer, y que uno colaboró.

Fuente: Entrevista a la Señorita Cori.

El *capital cultural* se encarna a través de experiencias; estas experiencias pueden ser vividas en carne propia o trasladadas por terceros. Estos “mentores” a veces, sin saberlo, están abriendo puertas en la mente de los niños a través de la conversación cotidiana, o solo modelando comportamientos y modos ser y hacer, que difieren de los que el niño porta en su *habitus*.

Habitus: entre aspiraciones y frustraciones

Como se ha argumentado a lo largo del capítulo, el *habitus* es determinante en explicar las decisiones de los sujetos, en particular, la decisión de salir o mantenerse dentro de la escuela. Sin embargo, aun si el *habitus* es determinante, no es determinístico: la disposición no supone siempre, ni automáticamente, acción, aun si muchas veces sí. La individualidad emerge en algunos de los casos, y se superpone a la estructura y a la fatalidad que imponen las condiciones de pobreza y ruralidad.

Emergen como un elemento clave para alimentar y fortalecer esta fuerza individual: las aspiraciones. Se definen aspiraciones como la capacidad de ver más allá de lo que parece posible, y la rebeldía de querer otra cosa. Esta capacidad de aspirar no se construye en el vacío: es producto de unas dotaciones superiores de *capital cultural* –como en el caso de Allison o en otros–, de una inteligencia privilegiada que permite proyectarse de manera

abstracta, a pesar de los limitados estímulos que provienen de la realidad, como es el caso de Yesenia. La inteligencia para el último caso puede, incluso, ser fuente de *histéresis*. Es decir, da la oportunidad de buscar y alcanzar lo que, en primera instancia, pareciera imposible, y soñar más allá de la realidad.

Se puede pensar en una dinámica cuyo movimiento permite la creación de nuevos escenarios con nuevas aspiraciones en la medida en que la realidad confirma que estos son posibles, los que eventualmente favorecerían el *clivaje* del *habitus* por medio de nuevas dotaciones de capital provenientes de la expansión de la posibilidad. Por el contrario, si en estas dinámicas ocurre que las aspiraciones no encuentran correspondencia con la posibilidad, entonces se terminaría en frustraciones (ver Figura 3).

Figura 3:



El caso de Wendy ilustra muy bien la trayectoria a la frustración que se abre cuando se tiene un inteligencia natural y una dotación de *capital cultural* mayor que el promedio, pero con un entorno muy pobre y con carencias en diferentes dimensiones.

Cuando Wendy habla del futuro, surge por primera vez el yo, la protagonista que quiere todas las opciones posibles para volver a la escuela. Ella es capaz de aspirar, a pesar de que su situación es muy limitada, en una familia sin recursos y con la responsabilidad de criar un hijo. De hecho, la niña, a pesar de su capacidad de proyectar un futuro diferente, no es capaz de esbozar un plan concreto para alcanzarlo: es una voluntad sin opciones reales. La frustración es patente, no se reconcilia con su realidad actual; quiere negar a toda costa que tener un hijo y haber desertado hace tres años han cambiado sus posibilidades.

Al hablar de la escuela y su experiencia escolar, emergen elementos muy interesantes. La escuela no es una experiencia que le haya dejado grandes recuerdos o imágenes: es la promesa tras la escuela la que la llena; es sobre esto que tiene un discurso, seguramente prestado de la madre y de su *capital cultural* heredado. Está llena de nostalgia por la escuela, y su nostalgia es por los años perdidos y el futuro perdido. Recuerda que hacía las tareas con una rutina definida, en un mismo lugar cada día, y no se levantaba hasta terminarlo. Su mundo era estudiar, dice; su mundo estaba reducido a buscar un mejor futuro.

Wendy es una persona en conflicto con su realidad. Ha rechazado su pobreza siempre, rechaza la posición que ahora ocupa por su trayectoria, pero no quiere resignarse ni reconciliarse. Esto contradice la pasividad con que reproduce ciertas actitudes y patrones socioculturales. Es un *habitus* que se construye en la lucha entre lo social y lo individual, atrapada en la espiral, sus aspiraciones chocan con una realidad que le impide avanzar. El caso de Wendy es uno de los más tristes, pues ella conoce el final de la crónica, aunque lo quiera negar.

Claramente, el *habitus* de cada uno –estructura invisible que puede llegar a determinar las acciones y las prácticas– se hereda con fuerza de los padres, pero puede transformarse por medio de las experiencias vividas o mostradas por otros. El *habitus* se encarna a través del discurso y se matiza en la medida que se cruzan *campos*, o se experimentan realidades de diversos contextos. En constante mutación, los *habitus* individuales llevan la marca de los *habitus* grupales, como el de la pobreza o la ruralidad. El siguiente y último capítulo mostrará el hallazgo de la existencia de un *campo de la ruralidad* y cómo sus reglas y dinámicas afectan el *campo escolar*.

Capítulo 8: El choque entre el *campo* educativo y el *campo* de lo rural

Esta tesis ha intentado entender por qué algunos en el mundo rural optan por desertar, es decir, no valoran lo suficiente la educación como para permanecer en la escuela y ganar la acreditación que esta otorga. Surge entonces la pregunta con respecto a los que desertan desde la lógica del *sentido práctico*: ¿qué valoran? ¿Qué define sus intereses? Claramente, los que desertan no responden a los intereses que están en juego en el campo educativo, sino a otros. En el marco de esta investigación se concluye que el mundo rural, entendido más allá del territorio que ocupa y más bien comprendido como un espacio de relaciones simbólicas, opera como un *campo*. Esto tiene múltiples consecuencias: primero, los dominados en este campo son también dominados en el *campo* escolar, y esta posición afecta su relación con el estudio. Adicionalmente, si lo rural opera como un *campo*, con sus *reglas* y sus dinámicas definidas, es fundamental comprender si estas disuenan o concuerdan con las que definen el *campo* educativo. A continuación se reflexiona sobre esto a la luz de los hallazgos, conscientes de que, en muchos casos, este capítulo abre más preguntas de las que responde. Sin embargo, se considera fundamental hacer los planteamientos que siguen, pues dan cuenta del potencial investigativo del marco conceptual propuesto, y que es parte del aporte de esta tesis, a pesar de que el trabajo de campo realizado no permite dar todos los argumentos que se quisiera.

8.1 El *campo* de lo rural

8.1.1 La génesis histórica de un *campo*

La característica principal de un *campo* es que se trata de un espacio de lucha en que los agentes intentan apropiarse de un bien que es valioso desde una perspectiva simbólica, y cuya tenencia les posiciona de forma privilegiada dentro del campo. Aquí se postula que en el *campo* de lo rural se lucha por un bien simbólico, que es la posesión de la tierra. En una descripción simple de la situación, dominan el *campo* aquellos que la poseen, y son los

dominados aquellos que no lo hacen. En medio están otros, que tienen diferentes relaciones con el bien simbólico y que transan dentro del *campo* para acercarse a los *dominantes* y distinguirse de los *dominados*. En el mundo rural, el bien en pugna es la tenencia de la tierra y las personas se distinguen entre quienes la poseen en diferente cuantía, la trabajan y reciben rédito de ella, la poseen pero no la trabajan, y la trabajan pero no la poseen. El *campo* rural además, responde a reglas cuya explicación se encuentra en la historia del país, que surge como nación independiente gracias a la exportación del añil y, luego, del café. En el siglo XIX, gran parte de la tierra cultivable se encuentra plantada con café, y la riqueza nacional se basa en los ingresos del comercio de dicho bien que llega a conocerse como “el grano de oro”.

El café y su particular forma de explotación marcan la identidad nacional. La tenencia de la tierra para cultivar café es una condición necesaria, pues el cultivo obliga a invertir sin recibir réditos hasta por 5 años y nadie asume este riesgo si no es el dueño de la tierra. Además, se trata de un cultivo estacional que exige mucha mano de obra para la “corta” del fruto, y muy poca el resto de año... Por ello, los “campesinos sin tierra” se convierten en nómadas que van de una finca a otra, buscando cortar y hacerse de unos pesos. Mientras, las mujeres y los niños se quedan en la finca para desmalezarla y para hacer tareas de la casa de los patrones (Castellanos, 2002). Así, la tenencia de la tierra que se cultivaba y era la fuente de la riqueza nacional, definía “quién era quién”, no solo desde la perspectiva económica, sino desde la perspectiva educativa, pues las escuelas surgen como lugares de desarrollo exclusivo para la elite terrateniente. El mundo rural y aquellos que lo habitan quedan abandonados de este desarrollo académico. Es importante notar cómo la estructura de poder dentro del campo rural no puede desligarse de la división social del trabajo (Bernstein, 1990). Así, cada subgrupo se identificará con discursos específicos, lo que determina las orientaciones de significado de los agentes, siendo unas más elaboradas e independientes del contexto, y otras, más restringidas, y dependientes de este. Tal es el caso, del campesino y más aún del colono, muy vinculado al trabajo manual de la tierra que no le pertenece y que le mantiene atrapado dentro de la finca, “con la vista abajo” y nunca hacia el horizonte.

En el Informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2013) se recogen elementos de la historia del sistema educativo salvadoreño que permiten ver cómo este se configura distante de lo rural, y más aún, cómo se crea alejado de los *dominados*:

“La educación que recibía la gente de las colonias en América dependía de la posición social. Indígenas y mujeres fueron los grupos menos privilegiados. La mayor parte de los beneficiarios fueron los hijos de los funcionarios estatales y de vecinos acomodados de las ciudades. (...) Los patrones que se establecieron a finales del periodo colonial cambiaron con mucha lentitud durante el siglo XIX. La recopilación de leyes de 1875 indica que la instrucción primaria era "gratuita y obligatoria y comprende a los individuos de ambos sexos" (Ulloa, 1879). Pero la obligatoriedad no era muy firme. Estaban exentos de asistir a la escuela los niños que residían a más de dos kilómetros del establecimiento, o que tenían que transitar por "pasos peligrosos". Un gran porcentaje de población era excluido en zonas rurales, diferencia territorial que persiste hasta ahora”.

Esta cita confirma que los indígenas y, en particular, los que vivían en zonas rurales (que eran en su mayoría de este grupo), han estado históricamente marginados del sistema educativo, pero también del poder y, en particular, por estar desprovistos de tierra, se convirtieron en la estampa de “la miseria salvadoreña”. La identidad cultural campesina e indígena en el país se vincula profundamente a la tierra, pero estos fueron expropiados poco a poco a partir de la colonización española. Sin embargo, no es sino hasta la adopción del café como cultivo de exportación que se genera una ola de privatizaciones de las tierras comunales, quedando casi todo ellos sin nada, viviendo como colonos o “campesinos sin tierra” (Castellanos, 2002).

La historia nacional da cuenta de al menos dos alzamientos de los indígenas campesinos para recuperar sus tierras: uno dirigido por Anastasio Aquino en 1833, conocido como el alzamiento de los Nonualcos, y uno en 1932, que termina con la sangrienta “Matanza del 32”, y liderado por el partido comunista. Este último levantamiento ha quedado como una de las cicatrices más profundas en el quiebre de la identidad nacional, pues fueron masacrados

por el régimen militar de la época más de diez mil indígenas y después de eso, la mayoría se refugió en el corazón de las fincas o huyó a las urbes, escondiendo su origen, cambiando sus ropas y abandonando su lengua, para salvaguardar sus vidas (Anderson, 2001). El país cambió: los ya marginados del *campo* rural y del *campo* escolar, se marginaron físicamente para sobrevivir, y hoy sus herederos siguen en las fincas, condenados por la historia a quedarse ahí.

Esta investigación tiene como lugar una de estas zona rurales cafetaleras, y todos los sujetos estudiados son dominados del macrocosmos, pues se trata de personas en condición de pobreza. Sin embargo, se ha mostrado en el Capítulo 5 que, a pesar de compartir esta condición de homogeneidad, son diferentes en sus dotaciones de capital. Adicionalmente, al pensarlos como jugadores del *campo* rural, los sujetos también se diferencian con respecto a su relación con el bien en disputa. En este sentido, un hallazgo fundamental es que los desertores son todos dominados históricamente en el *campo* de lo rural, pues son colonos de una finca de café: son todos privados del “poder” de la tenencia de la tierra desde hace décadas. Y mientras se encuentren en la finca, no tienen posibilidad alguna de poseer tierra; es decir, el “lugar de la vida” les deja fuera del juego. Por otro lado, en el mundo moderno y globalizado, el *campo* rural, que forma parte esencial de lo que se conoce como local, está en el espacio de los dominados del macrocosmos, en oposición a lo urbano, que es el lugar del poder y el espacio del territorio en donde hay presencia real del Estado.

En el trabajo de campo realizado en esta tesis se confirma claramente que los discursos difieren en función del *contexto*, y que las familias y los niños que se vinculan al trabajo de la finca poseen *discursos restringidos y horizontales*. El abuelo de Kevin, con sus respuestas ininteligibles y monosilábicas, la madre de Ana Delmy que contesta a todo con “vaya”, “a pues sí” o “ajá”, dificultando enormemente la comprensión de lo que dice, o el marido de Esmeralda, que cuenta historias sin contextualizarlas como si todos las conocieran como él: todos son ejemplos meramente lingüísticos de la objetivación de las restricciones que el contexto impone. Sin embargo, el discurso es más que el lenguaje, es el reflejo de la manera en que las personas significan el mundo que les rodea.

Justamente, los significados que la finca produce son los que son restringidos, pues encierran las reglas de un *campo* con gran autonomía del resto del mundo, uno que está cerrado al avance y al desarrollo de nuevas oportunidades. Los significados que produce la finca son propios del *contexto*, predomina la practicidad y la cotidianidad. Es posible identificar cómo el conocimiento académico pierde sentido en este entorno, en el cual “escribir y sumar no sirve para nada”, como apunta María Esmeralda. Yesenia, al hablar de su hermano, refiere que “no le gusta estudiar, solo trabajar en la milpa”, como si estas fuesen actividades imposibles de compatibilizar; o Kevin, al hablar de su hermano dice “no, él no estudia, solo le gusta la finca”. El trabajo de la tierra y el estudio son realidades que se oponen, pues reflejan contextos e incluso *campos* que generan significados del mundo distintos. Los maestros de la escuela hablan de “la corta” como el gran mal que se lleva a los niños de la escuela. La Profesora Alicia asegura que el mayor ausentismo se da cuando se “van con los papás a la finca... a cortar o a limpiar”.

Afuera de la finca, a pesar de estar aún en territorio rural, la autonomía del campo se diluye. Los vínculos con lo urbano son más evidentes; la cercanía de otros campos “abre” las posibilidades... diluye las fronteras. La finca está cerrada sobre sí misma, y esto es fuente de una generación propia de significados que también encierran. Así, es importante que no se pierda de vista la carga histórica que supone la posición de los colonos en el *campo* rural, pues esta robustece la fuerza de la estructura, y lo determinante que es en la configuración de un *habitus* particular. Este *habitus*, como vimos en el capítulo anterior, tiene características muy particulares, y algunas de ellas tienen su razón de ser en la génesis del *campo* al que pertenecen.

8.1.2 Como peces... ¿en cuáles aguas?

Los niños estudiados en esta tesis transitan entre dos campos: el *campo* rural al que pertenecen por nacimiento y en dónde tienen una posición heredada, y el *campo* escolar, que es en el que deben posicionarse por sí mismos. Por *homología*, hay una tendencia a que la posición que ocupan en el *campo* rural se mantenga en el *campo* escolar. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que aquello que se disputa en cada *campo* es esencialmente diferente y, por ende, la homología no es siempre perfecta. En el caso de los niños desertores que pertenecen a la *miseria de posición* del *campo* de lo rural, cuyo origen es el colonato, se ha visto que han forjado durante siglos un *habitus originario* marcado por la sumisión y la marginalidad. Su *habitus originario* tiene una carga muy fuerte de marginación, que determina su visión del mundo, la mirada sobre sí mismos y la proyección de sus posibilidades reales. La *doxa* que les permite pertenecer a ese campo y el conocimiento práctico que facilita que “naveguen como peces en el agua” en el *campo* rural puede ser, al contrario, muy poco “útil” en el *campo* escolar.

Así, el aislamiento físico que significa vivir dentro de la finca, pero también la distancia simbólica a una verdadera oportunidad de cambio que les ha estado negada históricamente, se convierte en una restricción mental, en un límite a los posibles que impide aspirar a otra cosa y que permite que la humillación y la injusticia histórica se perpetúen. Entonces, en un contexto moderno donde los colonos tienen derecho a la educación gratuita, y en que el aislamiento por la distancia ya no es tal, pues la escuela se encuentra a escasos 1,000 metros de sus casas... son ellos los que deciden dejar la escuela, frustrados por las consecuencias de la falta de “comprensión” de las reglas del juego, y se cierran así la posibilidad de salir a otro mundo.

Por lo tanto, quien se mueve “como pez en el agua” en el *campo* rural vivirá un choque en el *campo* escolar. Esto pues cada campo tiene un lenguaje codificado y cifrado cuya legitimación la establecen los que dominan el campo, y es en relación a ese que se posiciona el resto. Este lenguaje es parte del *discurso* válido en ese contexto específico. El campo escolar tiene su propio *discurso* que los desertores no consiguen comprender (Bernstein, 1990), y esto favorece el abandono. Los *discursos* que se generan en cada *contexto* son

diferentes y, por ende, dan lugar a significados diferentes. Los niños que provienen de la finca no comprenden las reglas de escuela.

María Esmeralda recuerda su experiencia escolar desde una perspectiva meramente emotiva: recuerda lo amable que era la profesora, pero no hace ninguna valoración de su aprendizaje:

Entrevistador: ¿Cómo era ir a la escuela? ¿Cómo te parecía la experiencia ahí?

María Esmeralda: Bueno, a mí me gustaba porque la profesora que me tocaba era bien cariñosa, bien amable, no era como otras profesoras que a cada rato lo andan regañando a uno, pero sí me gustaba ir a la escuela. Pero por una parte, no me gustaba porque hay veces que no llevaba el cuaderno y cuando uno le decía a la profesora “Mire, profesora, ¿no tiene un cuaderno?” “No, fíjese que yo no tengo porque ya se terminaron”.

Fuente: entrevista a María Esmeralda.

Notamos cómo a María Esmeralda lo que le importa es el cariño de la profesora y no logra comprender por qué ir sin cuaderno a la escuela es motivo de regaño. Llegar a la escuela con los útiles necesarios podría considerarse una regla básica de este contexto, pero la niña no lo entiende así. Esto es parte de una incompreensión del *discurso regulativo* de la escuela, es decir, de sus reglas. Esta incompreensión la revelan todos los desertores en sus historias.

Lo mismo se recoge de las entrevistas con Wendy, que asegura que para ella el estudio era “todo en la vida”, pero cuando se refiere a su experiencia escolar, lo que recuerda es su propia indisciplina:

Wendy: Fíjese que a mí me decían ellas que la profesora le decía de que yo era una excelente alumna pero, a veces, mucho hablaba, porque yo siempre he sido así, platicona, va; entonces: “Mucho habla, pero es una excelente estudiante”.

Fuente: Entrevista con Wendy.

Luego, recuerda el nombre de los ramos “Matemáticas”, “Artística”, pero no es capaz de recordar nada de lo que aprendió, y solo recuerda que en clase se “tiraban papelitos”. Una vez más parece que el *discurso regulativo*, el que da cuenta de unas *reglas* de comportamiento adecuadas al contexto, no es bien interpretado.

Es natural que proviniendo de un *contexto* específico, con sus reglas claramente definidas, al entrar a la escuela, los niños no sepan reconocer lo que se legitima en el *campo* escolar o en el *contexto* del aula. Esta falta de reconocimiento, asegura Bernstein (1996), llevará necesariamente a un comportamiento inadecuado. Los niños investigados están influidos por un *contexto* familiar que se gesta en el *campo* rural; las particularidades de este campo hacen que se gesten en este, reglas que difieren radicalmente de las del *campo* escolar.

Entre los niños estudiados podemos identificar varios casos. Una primera tipología es la de los de niños que no son capaces de distinguir las reglas de la escuela en absoluto. Una segunda es la de los niños que, aunque reconocen que existe una diferencia entre los contextos, no logran descifrar las nuevas reglas. Y finalmente, están aquellos que reconocen las diferencias sin problemas y pueden, esta vez sí, “nadar como peces en el agua” en el ambiente escolar. En la primera categoría puede clasificarse a Esmeralda y a Ana Delmy, ambas desertoras, y a Kevin, que parece inevitable que deserte. También en la investigación se encuentran niños desertores como Wendy, que aunque se interesaba por la escuela y sacaba buenas notas, no lograba comprender cómo “moverse” en el mundo de la escuela y terminó saliéndose. Finalmente, están los que reconocen mejor los significados relevantes del mundo escolar, como Allison, y parece que su futuro será diferente. La diferencia fundamental entre los diferentes casos proviene, como se presenta en el Capítulo 7, de las dotaciones de *capital cultural* de cada uno de los niños. Este es el elemento que finalmente les permite una posición diferente, y también una comprensión diferente. El *capital cultural* es esencial para el proceso de adquisición de los *discursos elaborados* y sus significados, pues permite reconocer las reglas específicas. Para el que no posee *capital cultural*, parece que la distinción es mucho más difícil y, probablemente, es necesaria una pedagogía más clara y explícita.

Están por otro lado las excepciones como en el caso de Yesenia. Ella, que aparece posicionada entre los más desprovistos de *capital económico y cultural*, domina con bastante fluidez el *discurso elaborado* de la escuela. Sin embargo, queda la duda si desde la perspectiva del “enjeu” ella domina por completo las *reglas del campo*. En la escuela ella es como el nuevo rico, que aunque posee el dinero, vive en la mejor zona de la ciudad y consume

lo mismo que sus vecinos, no pertenece al mundo de los “verdaderos ricos”. Así, Yesenia es una buena alumna, tiene una proyección de sí misma en la escuela, pero es incapaz de explicar por qué o para qué. Todo en su *habitus* pulsa hacia la deserción, pero su individualidad, su carácter personal y su inteligencia, luchan por mantenerla en la escuela, más allá de las expectativas. La disonancia no es total, y la individualidad se impone a la estructura.

8.2 La deserción como regla de estabilidad

Los *campos* funcionan de tal manera que favorecen su propia estabilidad. Así, las relaciones entre los agentes que pertenecen a cada *campo* se dan de tal manera que dicha estabilidad se logre a pesar de que los agentes se encuentran en constante lucha, ya sea por conservar la situación, como es el caso de los *dominantes*, o por subvertirla, como puede ser el caso de los *dominados*. Hay, sin embargo, un grupo entre los *dominados* que parece condenado a serlo de manera histórica, un grupo que funciona como ancla de estabilidad del sistema, y que en el contexto de estudio son los colonos de la finca de café.

Este grupo, que emerge como antítesis perfecta de los *dominantes* y que funciona como su alter ego esencial, existe para cumplir la regla de “quedarse donde está” y por ende, es un grupo que no debe cambiar de posición. Por ello, cuando los niños que han sido *dominados* en el campo rural llegan a la escuela —que es el espacio mismo del *enhacement* y la liberación—, abriendo así la posibilidad de empoderarse y salir de su situación, todo “conspira” para que la posición que originalmente ocupan no cambie. Su ser en el mundo se empecina en conservarles en el mismo espacio: es esta la fuerza de la *reproducción*.

El primer espacio de reproducción es la familia, no solo porque las dotaciones de *capitales* que determinan la posición se heredan y permiten que el *habitus* de los padres se inscriba en el de los hijos, sino porque las familias, en su seno, son también espacios de lucha simbólicos. Se ha observado que la entrada de los niños que provienen de la marginación del *campo* rural al *campo* escolar puede ser muy difícil para ellos e, incluso, pueden fracasar en el intento, pero ¿qué hay de los padres? Los padres de los niños desertores, todos analfabetas, aislados

mentalmente de las realidades más allá de la ruralidad, podrían sentirse amenazados por la posibilidad de crecimiento al que los hijos se ven expuestos a través de la escuela. Si sus hijos aprehendieran las reglas del nuevo *campo*, ¿qué pasaría con ellos como padres? ¿Qué pasaría con su autoridad? ¿Cómo se validarían frente a los ojos de quienes saben ahora más?

De alguna manera, estos padres tienen un *interés* de que sus hijos no se empoderen, pues esto cambiaría la relación de poder que tienen en relación a ellos. Esto favorece ciertas prácticas, “*una illusio*” que probablemente, de manera inconsciente, hace tender a la deserción escolar de los hijos. Desde una perspectiva meramente “*bourdiana*”, padres e hijos son jugadores que defienden sus *intereses*. Los padres y madres que son *dominantes* en el seno de la familia, temen perder esta posición frente a hijos más educados. Pero también, desde una perspectiva “*bersteiniana*”, la familia se postula como la agencia primaria de reproducción, pues se trata de la agencia primaria de producción de discursos. La familia es también una agencia de control simbólico, de control hacia dentro y hacia afuera, parte del aparato que estabiliza el *campo*. Cada familia es un espacio autónomo, pero también es parte del contexto específico de la finca y del *campo* de lo rural; genera sus significados que mientras le son propios, tienen también algo de común a aquello que comparten, que es la pobreza y la ruralidad. Estos mensajes orientan a salir de una escuela cuyos significados pueden alienar de la propia familia. De hacerlo, los niños encontrarían en la escuela la posibilidad de “revelarse” ante la dominación y las reglas de la familia que, en tanto agencia de reproducción, no deberían de permitirlo.

Kevin explica muy bien cómo la escuela y el conocimiento que proporciona le “aleja” de la realidad familiar. Su madre es un jornalera (trabaja cada día en la finca), y el niño no quiere ese destino que ya ha sido asumido también por su hermano mayor:

Entrevistador: ¿Y a ti te gustaría trabajar en la finca?

Kevin: No

Entrevistador: ¿No te gusta?

Kevin: No, porque cuando llueve, uno se moja, y hay charrales sucios, y así no me gusta.

(Y continúa hablando de lo que puede aprender en la escuela para no trabajar en la finca).

Kevin: Yo digo que lo que puedo aprender es, es a mejorar las letras, y aprender a escribir más...

Entrevistador: Y ayer me dijiste que aprendías los números también...

Kevin: Aaah, sí; los números para aprender a hacer las sumas, para cuando uno ya esté en otro grado y así y aprenderse las sumas. Y en el trabajo sirven los números, porque imagínese, si uno es mandador y si le dicen que cuente, si no sabe, uno: “Aquí hay uno, aquí hay dos”, y así.

Entrevistador: ¿Perdés el trabajo?

Kevin: Ajá, pierde el trabajo uno, y después va a llegar a grande y sin trabajo, y solo durmiendo va a pasar en la casa o mojándose en la finca.

Kevin, un pequeño de 12 años, rechaza de manera consciente la ocupación de su familia. Las dificultades del trabajo de jornalero, que es ciertamente duro y mal remunerado; trabajo de sol a sol por un salario que no garantiza vivir fuera de la pobreza. A pesar de su poca capacidad de proyección y su incomprensión casi total del discurso de la escuela, el niño puede ver que estudiar le daría herramientas para “no ser eso” que es su familia. A pesar de este rechazo y el deseo del niño de cambiar, Kevin carece de herramientas para sobre llevar el trayecto escolar y ya acumula dos años de sobreedad en el primer grado: no sabe escribir ni contar. Su familia no tiene la capacidad de acompañarle en el trayecto escolar y, de alguna manera, boicotea este trayecto sacándolo de escuela para trabajar en la finca en la época de corta, o llevándose al niño a otros pueblos a visitar familiares en plena época escolar.

Esta actitud de parte de las familias que termina por favorecer la deserción escolar, es confirmada como algo común por lo profesores entrevistados que, sistemáticamente, cuando se refieren a las causas de la deserción, hacen alusión a “la incomprensión de las familias”, “la falta de apoyo de las familias”, como el principal problema a sobrellevar. Cuando se les pide pensar en los últimos casos de niños desertores que han conocido y sobre la razón de la deserción, los maestros responden aludiendo a la responsabilidad de las familias tras el hecho.

La señorita Alicia de primer grado describe que la última niña que desertó de su aula, lo hizo por falta de responsabilidad de la madre:

Señorita Alicia: Se fue de este grado, sí, y es aplazada, entonces yo sentí que ya habíamos avanzado bastante con esa niña. Lamentablemente, eh, cómo se llama, la irresponsabilidad de la mamá es la que ha influido para que ella ya no venga. Yo le dije que viniera porque necesitaba hablar con ella, porque ya me había sacado a la hermanita de ella, la más chiquita, pero por no hacerse responsable, no quiso ni venir, y decidió al final no mandar a la otra niña, verdad.

Fuente: entrevista a profesora Alicia, 1er grado.

Por su parte, el profesor Álvaro de cuarto grado, da su opinión sobre las causas de la deserción, y en sus palabras deja entrever el choque del campo *rural* y del *escolar*. Los maestros culpan a los padres de la deserción y de alguna manera, se posicionan como héroes que luchan por mantener a los niños dentro de la escuela... probablemente ignorantes de que luchan contra una estructura invisible enraizada en “sus niños” como herencia que condena.

Profesor Álvaro: Bueno primero, yo considero que los niños no continúan la escuela porque los padres no valoran la educación, y no consideran que la educación es el único medio que tienen para salir de la pobreza. No les inculcan a sus hijos seguir estudiando, aquí los que les inculcan seguir estudiando somos los profesores. Por ejemplo, el profe que vemos allá, creo que él es un profesor con una gran vocación; yo lo admiro mucho y él está haciendo su papel preparando sus clases, y así hay otros profesores acá que estamos nadando contracorriente. Nosotros les decimos que deben de seguir estudiando, les decimos cuáles son los valores que deben de tomar en cuenta o que deben de practicar. Pero en la casa, sus padres llegan cansados de buscar el pan de cada día, no les ponen atención; a veces les dicen que ya mejor ya no vengas a estudiar, que mejor trabajen porque es una “gastadera” el estudio.

Fuente: Entrevista a profesor Álvaro, 4to grado.

La misma frustración muestra la señorita Cori, una profesora muy querida en la comunidad y en la escuela que da clases de Artística y se siente impotente frente a la deserción escolar:

Profesora Cori: Terrible, terrible; a uno lo que le da es un poquito de coraje, porque a veces los padres lo deciden de esa manera, o a veces el niño es el que manda, dice ‘No voy a ir a la escuela’ y no va, y el padre simplemente dice: ‘ta’ bien’. Da indignación, porque no es cosa de que uno no los motive, vea, al contrario, todos en esta escuelita, todos nos proponemos a motivarlos a la asistencia.

Fuente: entrevista a Señorita Cori, profesora de Artística.

La percepción de los maestros es que los padres de los desertores son los que más influyen en la deserción; son ellos y su falta de responsabilidad, de apoyo o de capacidad de motivación de los niños lo que favorece que, año con año, haya niños que salen de la escuela para no volver.

Pero hemos visto en los casos de estudio, el sufrimiento de los padres y madres porque sus hijos dejan la escuela. La madre de Wendy recordaba la deserción de su hija con lágrimas en los ojos:

Mamá de Wendy: Ay, la dejada de la escuela... es una historia bien triste, y bueno, cosas que se le meten a ellas. Entonces ella se me fue de la casa con el novio, y bueno, de ahí pasó un año, nació el niño, él, que ya tiene dos años. Ahora ya se ha separado del papá del niño, y ahora dice ella que quiere volver a recuperar... a ver.

Fuente: entrevista de mamá de Wendy.

Y sin embargo, junto a ese sufrimiento, también es posible denunciar la inacción, la incapacidad de reacción... la incapacidad de tomar a sus niños por el brazo y decirles firmemente que no dejarán la escuela, y caminar con ellos hasta la puerta. Ciertamente, el padre o madre, analfabeta, peón de finca, colono histórico, no puede rechazar el destino. Y en el momento en que debería defender el cambio, promover la “insurrección”, no lo hace, y forma parte de la reproducción. Es esta complicidad la que denuncian los maestros: ¿por qué no los traen? ¿Por qué no vienen a hablar para que solucionemos las cosas? ¿Por qué no

apoyan? ¿Por qué los dejan irse con el novio a los 12 años?, se preguntan los maestros, ajenos a una realidad que no es la suya, a las reglas de un *campo* al que no pertenecen. La deserción en contextos de ruralidad podría estar funcionando como una regla de estabilidad del *campo* rural y del *contexto* familiar que se gesta en este. Esta investigación no recogió evidencia suficiente de las *dinámicas familiares* para demostrar esto, pero se considera que es una arista de investigación con gran potencial.

8.3 Hay prácticas locales que dominan la práctica pedagógica oficial.

Una premisa fundamental en la teoría de Bernstein (1996) es que el *discurso pedagógico oficial* (DPO) es independiente en su mensaje y encarna, más allá de los contenidos, una ideología que refleja las estructuras del poder. La escuela es, además, un lugar en el que se aprehende el *discurso vertical*, es decir, uno que toma la forma de un lenguaje especializado, coherente, explícito y sistemático, que transmite un mensaje por medio de estrictas reglas de distribución. Por su parte, se ha planteado que el *campo* rural domina un *discurso horizontal*, específico a esta realidad y dependiente de ella. Dentro de la finca podemos pensar en un espacio, tan cerrado sobre sí mismo, que solo existe este tipo de discurso, común a todos y que todos comprenden cual “*repertoire* común”.

La escuela emerge entonces como un lugar de choque, de *violencia simbólica* que, con su pedagogía, debe lograr ampliar los posibles de los niños y permitirles realizar otros *discursos*. Esto, en términos generales es cierto, pero no es una realidad homogénea. Hay profesores que encarnan muy bien el rol de ser transmisores de un mensaje independiente y de un *discurso vertical*, pero hay otros que no: hay otros que son reproductores del discurso limitado que los niños poseen y han heredado de sus familias.

Lo que se observa es que algunos de los docentes proponen una práctica que reproduce la de la casa del niño, y no proponen una nueva manera de comprender el mundo: maestras y

maestros que, incluso, describen su rol como el de padres o madres que deben dar cariño y no conocimientos a los niños. Esto puede llevar a que, en el caso de los niños rurales, la práctica local y sus discursos tengan más fuerza que el discurso pedagógico oficial (Bernstein, 1990). Esto sucede por un lado, porque el discurso pedagógico oficial es “débil” en la realidad de pobreza rural: está debilitado por la falta de instrumentos (libros, supervisión...) que lo aseguren en calidad. Y por otro lado, puede suceder porque los maestros llevan inscritos en sus *habitus* las mismas limitaciones que sus alumnos, y nunca han logrado aprehender el discurso elaborado, por lo que no podrán transmitirlo. Efectivamente, se identifican dos maestros en esta condición de limitación, ambos originarios de la localidad, hijos de analfabetas y que no han salido de este contexto. La excepción la encarna la Señorita Cori que también es de la localidad e hija de analfabetas, pero que ha tenido una profunda experiencia de *clivaje* de su propio *habitus*, gracias a la exposición a diversos contextos que le ha permitido ampliar su realidad más allá de la ruralidad.

Emerge un desafío práctico para la política pública: el de garantizar que los maestros de los contextos rurales sean los que tienen mayores capacidades y los más preparados, aquellos que encarnen con más fuerza un *habitus* diferente al de los niños que forman, y que manejen una pedagogía que explicita muy bien los criterios para favorecer el *clivaje* del *habitus* de los niños, y así permitir la verdadera liberación, es decir, la que logra alejar a los niños rurales de su destino de deserción. Para demostrar a ciencia cierta lo postulado en este acápite, habría que poner el foco investigativo en la pedagogía dentro del aula y su relación con el *habitus* de cada uno de los profesores, y no los niños. El último capítulo presenta las conclusiones de esta investigación.

Capítulo 9. Conclusiones y aportes a la pregunta de investigación

Esta investigación pretendió comprender la deserción temprana desde una perspectiva más compleja que la que tradicionalmente la aborda. En este sentido, se desafía a definir la deserción no solo como una práctica sino como una disposición que se encarna en el individuo incluso antes de que este ingrese a la escuela. De esto se desprende que las causas de la deserción escolar no pueden develarse sin la comprensión profunda del contexto en que el individuo vive, pues la disposición a la deserción se explica a partir de una relación simultánea entre elementos de la historia de la persona, su posición en el espacio social, sus vivencias y su individualidad.

Este capítulo presenta las conclusiones de esta tesis intentando organizarlos como aportes a la comprensión del fenómeno de la deserción escolar, que es lo que motivó esta jornada investigativa. Además, presenta los aportes de la investigación a las iniciativas de política pública y, finalmente avanza líneas para futuras investigaciones.

9.1 Conclusiones de la investigación

a) Desertar es una decisión que se gesta desde una disposición

La definición de la racionalidad económica debe cuestionarse como paradigma para diseñar políticas públicas en educación

Esta investigación surge a partir de una crítica a las políticas públicas que en América Latina y El Salvador han sido diseñadas para intentar paliar la deserción escolar. Se plantea que la política pública en América Latina se diseña desde un paradigma economicista y es a partir de la lógica de la racionalidad económica que se intenta explicar fenómenos como la deserción escolar.

Este paradigma postula que las prácticas o acciones humanas como la de dejar la escuela se explican a partir de una valoración racional de las personas de sus opciones. Esta consiste en tomar decisiones sopesando los costos y beneficios de una situación en la que el sujeto decide por la opción que le otorga más beneficios netos.

La economía ha avanzado en perfeccionar este postulado, situando la decisión racional en contextos de incertidumbre o de información imperfecta. En estos casos los sujetos podrían tomar decisiones que no les benefician al largo plazo como es la de dejar la escuela debido a la miopía que puede generar no tener toda la información disponible al decidir. Esta tesis opta por una definición alternativa de la racionalidad que se considera más completa y que permite una mejor comprensión de fenómenos como el que nos atañe. Para el caso se opta por una definición propuesta por Pierre Bourdieu desde un planteamiento sociológico.

Para el autor, es válido decir que los sujetos toman decisiones valorando sus costos y beneficios pero postula que la comprensión y definición de estos costos y beneficios está determinada por la posición que estos agentes ocupan en el espacio social, posición que se define por elementos vinculados a la historia comunitaria y familiar del sujeto, a la estructura social y a su individualidad. Así, la decisión de dejar o no la escuela puede al mismo tiempo estar influida por elementos que se impregnan incluso a nivel inconsciente en la persona, como la historia de la familia, el lugar en que se ha crecido o la experiencia educativa de la comunidad de origen y por ende, ya no se habla de una decisión que se encuentra en el ámbito de la consciencia sino de una disposición que puede gestarse a nivel inconsciente.

Este marco complejiza sin duda el análisis de fenómenos como la deserción, desafiando su abordaje empírico pero también abre las puertas a una mejor comprensión y por ende, la posibilidad a políticas públicas mejor diseñadas. Un mejor marco de análisis deberá favorecer el diseño de políticas que no se limiten a ser paliativos o intervenciones marginales, sino que por medio de un diseño holístico, logren afectar la decisión de dejar la escuela y favorezcan la permanencia.

La sociología de P. Bourdieu y elementos de la sociología de B. Bernstein permiten un planteamiento que acerca a la comprensión de fenómenos como la deserción

Por lo anterior, se considera que otro aporte de esta tesis es la validación empírica del potencial analítico que provee la utilización del marco teórico de Pierre Bourdieu para la comprensión de fenómenos complejos como el de la deserción escolar. Este se complementa en algunos puntos con conceptos puntuales de la teoría de Basil Bernstein, resultando en una propuesta que se considera puede ser útil a la política pública.

En términos generales esta tesis permite mostrar que tanto a nivel teórico como empírico, las teorías de ambos autores resultan complementarias en su nivel más íntimo, que es la comprensión del individuo. Para Bourdieu el individuo se reduce a un *habitus*; para Bernstein, a un *discurso*.

El primero es muy exhaustivo en proponer cómo el *habitus* se moldea desde una realidad heredada incluso históricamente, pero no propone un modelo que permita dilucidar el proceso de formación de este *habitus*. Más bien, es exhaustivo en explicar los elementos que le influyen. En este sentido, consideramos que en esta investigación la propuesta de Bernstein, aunque utilizada en menor intensidad, es fundamental para comprender el mecanismo del cómo un individuo hereda en su *habitus* una historia, cómo esta se reproduce o tensiona en función de las experiencias, todo a través de una relación con otros individuos y el contexto, a través de la exposición a *discursos*. *Discursos* que, como el autor señala, pueden ser desde meros *códigos lingüísticos* a complejas *reglas de realización*.

El *habitus* “dialoga” continuamente con su realidad, con su contexto y con otros individuos, aun antes de alcanzar la racionalidad o de manejar el lenguaje verbal, y este “diálogo” se da a través de *discursos* que transmiten significados relevantes y que generarán prácticas y formas de realización concretas en el *habitus*, que a su vez se revela por medio de una *hexis* y una *praxis* particular.

Si el *habitus* es el vínculo entre el afuera y el adentro, es decir, entre el sistema del poder y el individuo, entonces el *discurso/código* es el vínculo entre un *habitus* y otro, o entre un

habitus y su *contexto*: es, pues, el mecanismo a través del cual se dan las relaciones. Bernstein provee a Bourdieu de un elemento adicional, más fino, con capacidad quirúrgica en términos de comprensión de las relaciones entre el individuo y la estructura.

El modelo propuesto por Bernstein fue originalmente para comprender las relaciones dentro de la escuela y dentro del aula; fue a lo largo de su camino investigativo que probó el potencial que este tenía para entender la relación de la escuela con el entorno (comunidad, familia) y el poder. Bourdieu, como se dijo inicialmente, hizo una trayectoria inversa: comenzó por tratar de entender la sociedad y sus relaciones de poder, para luego afinar el instrumental que le permitió comprender la interacción de este con el individuo. Este camino en direcciones opuestas, pero con unos objetivos similares y con premisas fundacionales similares, como la certeza de que el mundo es relacional y que el sujeto y la realidad se encuentran inherentemente fundidos, les lleva a puntos en común que, se considera, han sido puestos en evidencia en esta investigación.

b) La deserción escolar debe estudiarse en su contexto específico

La pobreza es un contexto que afecta de manera profunda la permanencia escolar

Desde una perspectiva teórica hay un aporte adicional, y es redescubrir la pobreza desde las teorías antes descritas. La comprensión de la pobreza es un desafío teórico que aún no se resuelve. Tradicionalmente, la pobreza se estudia como un contexto que afecta las condiciones de vida objetivas de las personas que la padecen. Sin embargo, al utilizar el instrumental de Bourdieu y de Bernstein para comprender este contexto, ha sido posible entender que si bien existe el contexto de pobreza, lo que es determinante es el *habitus* que se gesta en este origen y el *discurso* que de este se desprende pues ambos actuarán como elementos que favorecerán la reproducción y, por ende, a menos que se realicen acciones específicas para favorecer la insurrección, condenarán a la exclusión histórica a quienes nacen pobres.

Al utilizar ambos marcos conceptuales de manera conjunta, es posible apreciar la fuerza que tiene la reproducción en ciertos contextos, pues si el contexto crea *discursos restringidos* que encierran al *habitus* en su condición originaria, esta limitación queda inscrita en el ser de los que se encuentran en dicho contexto, imposibilitándoles de ver otras opciones. La pobreza es, entonces, más que un contexto o una condición objetiva: es una realidad que se encarna en el *habitus* y permea las dinámicas de interrelación de los sujetos con su entorno y entre ellos, generando reglas que la reproducen. Se trata, pues, de un espacio de destino en el macrocosmos.

De ser así, probablemente sea imposible erradicar la pobreza pues se trata de una fuerza del equilibrio y de estabilidad, de una sociedad estructurada por la oposición entre *dominados* y *dominantes*. Quedan entonces dos opciones: aceptarla como lugar de destino de algunos o realizar acciones específicas para permitir que existan mecanismos de salida para aquellos que nacen en ella. Se debe, pues, elegir entre erradicar la pobreza como condición, lo que supone luchar con la fuerza de una estructura social, o diseñar políticas que eludan sus trampas, lo cual supondría transformar el *habitus* por medio de la ampliación del *discurso*, y una escuela consciente de este rol de *enhancement* y una pedagogía funcional para este fin son, según las reflexiones provocadas por esta investigación, una manera de hacerlo.

La pobreza no es homogénea, diferencias sutiles en dotaciones de capital cultural puede explicar una disposición o no a desertar

En esta investigación se ha mostrado que existe una dispersión de los sujetos en la miseria del mundo (Bourdieu; 2010). No solo hay diferencias en las condiciones objetivas de vida (en este caso medidas por el ingreso, las condiciones de habitabilidad y acceso a servicios), sino en términos de capital cultural.

Queda evidenciada la trascendencia del capital cultural para explicar la deserción o la permanencia en la escuela. Del capital cultural depende la valoración que la persona hace de su propio trayecto educativo, a más capital cultural más se cree en la educación como activo a poseer más allá de un discurso impostado socialmente. Una verdadera valoración de la educación como un camino posible de transitar y no como uno ficticio o temporal favorece que la persona tome decisiones que favorecen la permanencia y no lo contrario.

Adicionalmente, el capital cultural del niño en este caso y de su entorno inmediato ayudan a que este desarrolle habilidades que favorecen de manera muy práctica la permanencia escolar: disciplina para estudiar, aprender a trabajar con un horario, seguir instrucciones, autorregularse, son algunas de estas.

Existe un habitus de la pobreza y su disposición es la desertar

La posición en el espacio que supone la pobreza y las características particulares del espacio rural, suponen condiciones objetivas y subjetivas que estructuran un habitus particular. La pobreza es una realidad que se impone al sujeto “desde afuera” pero le termina condicionando por dentro. Es decir la pobreza se internaliza, aún si se supera la carencia de ingreso, pues es más que esto, es una condición en la que se construye una identidad.

El habitus tiene repercusiones enormes en el desempeño académico de los alumnos. Las decisiones los alumnos de invertir en su educación, es decir, estudiar duro, hacer sus tareas y proyectarse en la universidad dependen directamente de su posición en el espacio social, es decir en el sistema de clases. Desertar es de alguna manera hacer de la necesidad virtud (Bourdieu, 1988).

La historia colectiva de los pobres salvadoreños, que configura el habitus originario, no se explica en la escuela, no hay puntos de coincidencia, no hay sentidos comunes. La educación no ha sido para sus familias y sus comunidades un camino para salir de su condición, al contrario, la forma de salir como se explicó anteriormente supondría por la fuerza del efecto de lugar, irse realmente. Y así lo hacen, la opción de migrar, mucho más que la opción de educarse, parece coincidir con lo más profundo de lo que el habitus del pobre rural admite como posible y deseable (Bourdieu, 1998).

Un elemento clave es que la transformación del *habitus* es factible, y al centro de esta transformación está la capacidad de aspirar. La capacidad de aspirar, de proyectar otros posibles según lo encontrado en esta investigación, un golpe de suerte que algunos niños

logran. Sin embargo, dada la centralidad de esta, debería de convertirse en un objetivo para el sistema educativo. Si realmente hay pedagogía liberadora y promesa de desarrollo de parte de la escuela, esta se lograría a través de desarrollar en los niños una auténtica capacidad de aspirar y de formular un plan de acción conducente a sus aspiraciones. Si, al contrario, esta capacidad se deja al azar o a las capacidades innatas de cada niño, aquellos que están objetivamente restringidos por la pobreza tendrán pocas oportunidades de terminar la escuela y, aun haciéndolo, es probable que no sepan sacar verdadero provecho de este esfuerzo.

Finalmente se quiere apuntar la importancia del hallazgo de un *efecto de lugar* para explicar la deserción. Hay lugares que por su carga histórica y/o por las restricciones objetivas que imprimen al *habitus* de los niños, les condenan al fracaso y/o a la deserción escolar. Hay condiciones objetivas que no deberían de ser la realidad de ningún ser humano: tal es el caso de la condición de colono. Sin embargo, de no ser posible el desarraigo físico, es necesario el desarraigo mental, el que permite hacer consciencia de los límites de la propia condición y que amplía la mirada a realidades diferentes.

El capital cultural se transmite a través del discurso

Uno de los mecanismos a través de los cuales se acumula capital cultural es a través del discurso. Esta noción de discurso puede entenderse tan limitadamente como conversaciones entre padres e hijos, maestros y alumnos hasta un discurso del orden social transmitido por prácticas socioculturales arraigadas en las comunidades del entorno de los niños o escondidas en el discurso pedagógico de la escuela. Todos estos canales de transmisión son válidos para proveer de capital cultural o en su defecto, no proveerlo y al contrario reproducir la pobreza de este con sus consecuencias.

En el caso del discurso entendido desde una perspectiva micro, hay que entender la importancia de las conversaciones a las que los niños se ven expuestos en su entorno. Al ser este entorno empobrecido y rural, es posible que sus padres sean incapaces de trascender el discurso restringido y aporten muy poco capital cultural a sus hijos. Surge la importancia de los maestros y su discurso y la posibilidad de que este sea fuente de empoderamiento y no de

restricción. Para que así sea, la formación de los maestros debe en muchos casos hacerse cargo del hecho de que estos provienen en su mayoría realidades tan desprovistas de capital cultural como las de los alumnos que luego pretenden “liberar” por medio de la educación.

La escuela emerge como un lugar privilegiado para obtener *capital cultural* al posibilitar que el niño aprehenda un *discurso elaborado* que resulte en la comprensión de un mundo más amplio que el que la condición objetiva permite. En este rol de la escuela, los maestros y sus propias dotaciones de *capital cultural* son centrales. Los profesores que han estado expuestos a experiencias formadoras que han ampliado sus propios *discursos* son capaces de seleccionar una pedagogía que explicita, que muestra claramente límites y, con ellos, dotar de nuevas fronteras de conocimiento a los alumnos.

Por su parte, la familia en condiciones de pobreza suele operar como un elemento de reproducción, favoreciendo de manera inconsciente la deserción escolar al no crear condiciones habilitantes para el quehacer cotidiano del mundo escolar: la asistencia fiel, el cumplir con las tareas o la disciplina. La relación entre la familia y la escuela se tensiona ante este choque de *discursos*, lo que dificulta el dialogo padre-maestros y refuerza la tendencia a la deserción.

9.2 Aportes de esta investigación a la política pública

En esta acápite se ha reflexionado sobre cómo los hallazgos de la investigación pueden influir en las políticas públicas educativas cuyo objetivo es acabar con la deserción escolar, especialmente en contextos de pobreza o vulnerabilidad. Sin ánimos de ser exhaustivos, y más bien con miras a dejar abiertas líneas de futura investigación, se señalarán algunas implicancias.

Una primera arista es que la pobreza no se resuelve haciendo que las personas cambien de posición desde una perspectiva de ingresos. Es necesario ayudarles a transitar el umbral invisible que la pobreza ha impuesto en sus mentes. El entorno de la pobreza está

caracterizado no solo por carencias en habitualidad y en acceso a servicios sino también por una infraestructura que margina (muros) y una historia de sumisión, esto debe cambiarse para permitir que se dibujen nuevos horizontes en la mente de las personas que viven en pobreza. La persona debe “vivir” otros espacios que no reproduzcan esta realidad.

Aquí es fundamental la estética de los espacios públicos, de las escuelas, de los hospitales públicos. Que nada se diseñe “para los pobres” pues contribuye a forjar en ellos una realidad que los acompañará toda la vida y podría anclarles en la inmovilidad. Profesores, asistentes sociales, voluntarios pueden jugar roles clave para lograr que las personas inmersas en condiciones no sean víctimas de la fuerza de la estructura y puedan ser realmente libre, y proclives a la movilidad y al progreso.

Las experiencias de desarraigo, aún si temporales puede abrir puertas en las mentes y luego permiten proyectarse a un futuro diferente. La escuela debe pensarse como un espacio para ese desarraigo, la pedagogía y el curriculum debe ser pensados para crear posibilidades mentales. Algunos elementos prácticos en esta línea se mencionan a continuación:

- La pobreza es un límite a la educabilidad de manera particular, porque suele acompañarse de falta de *capital cultural*. Si se están diseñando políticas educativas sobre las condiciones de pobreza, estas debe orientarse a generar *capital cultural* en los niños y en sus familias. En particular, es fundamental ampliar los horizontes de los niños, dotándoles de la capacidad de aspirar y de diseñar un proyecto de vida, y por otro lado, es necesario que las familias comprendan el discurso de la escuela y los elementos y prácticas que este legitima
- Los sistemas educativos deben asumir como objetivo explícito, con las respectivas consecuencias en términos de contenido y pedagogía, el de crear la capacidad de aspirar y ampliar los posibles del estudiantado. Desde la manera en que se diseñan los textos, el uso de la tecnología como el internet para “viajar” por un mundo ancho y ajeno, hasta la inclusión de la creatividad en los diversos programas más allá de las

asignaturas de Arte, son maneras de ampliar la proyección de los niños y jóvenes, sacándoles de los límites inscritos en sus *habitus* por el contexto.

- La relación con las familias desde la escuela es central, y debe diseñarse de tal manera que el objetivo sea dotar del capital cultural mínimo a estas familias.

En ambos casos, surge la posibilidad de potenciar la figura del mentor como elemento clave para el *clivaje* o rompimiento del *habitus*. Esto debería tener repercusiones en la formación de maestros, pues ellos deberían de jugar su rol de mentores de manera explícita.

- Otra implicancia tiene que ver con las políticas educativas que tienen repercusiones en las prácticas pedagógicas, generalmente respondiendo a tendencias modernas y provenientes de contextos foráneos. Esta investigación ha mostrado que la decisión pedagógica no puede desvincularse de la realidad del contexto. En el caso particular de la pobreza, es central que la pedagogía sea un instrumento de liberación, y para ello debe garantizar la apropiación de un *discurso elaborado* que permita la ampliación de los posibles, más allá del contexto de realización.

Lo que Bourdieu llamó “pedagogía racional”, es decir, una que se orienta a facilitar los medios para que aquellos cuyo *habitus* no favorece la permanencia, logren aprehender el discurso legítimo de la escuela. Bernstein hablará por su parte de la *pedagogía visible*, con reglas claras, enmarcamiento fuerte y control fuerte, que no deja nada implícito sino que todo lo explicita para que lo comprendan todos los niños, incluso aquellos con limitado *capital cultural*.

9.3 Límites de esta investigación y espacio para futuras investigaciones

Como es natural, esta investigación no logra indagar a profundidad en todas las aristas que emergen a lo largo del trabajo de campo. Por ello, se considera valioso esbozar algunas líneas de investigación que pueden seguirse a partir del marco conceptual propuesto.

Una de las relaciones que emerge como central pero en la que no se profundiza es la que se da entre el *habitus* del niño y el del maestro. Dada la fuerza del *habitus*, sería importante indagar en las dinámicas diferenciadas que pueden surgir en el contexto del aula donde las reglas de la escuela posicionan al maestro como dominante; pero desde una perspectiva de *habitus* (es decir, de dotaciones de capitales), no necesariamente es así.

Otro elemento que no se estudia pero puede convertirse en foco de investigación es la selección pedagógica. Por un lado, surge la pregunta de los tipos de pedagogía que favorecerían la permanencia en contextos de pobreza. Y por otro lado, surge la pregunta de en qué medida el *habitus* del maestro y su propia posición en el espacio social favorecen una u otra selección pedagógica.

La posición de los maestros en el macrocosmos es también otro elemento central que podría tener incidencia en la práctica pedagógica y, por qué no, en la permanencia o deserción. Desde esta perspectiva, los maestros son centrales en el campo escolar y su efectividad, pero en la realidad salvadoreña forman parte de los *dominados* del macrocosmos. Esto debido a la historia de la carrera docente en el país y en la forma en que se ha posicionado la profesión con respecto a otras; así, indagar sobre las implicancias de esta posición en la práctica pedagógica surge como un elemento de interés.

Bibliografía

Admassie, A. (2003). Child labour and schooling in the context of a subsistence rural economy: can they be compatible? *International Journal of Educational Development*, 23(2), pp. 67–185.

Alcazar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremmer, M., y Muralidharan, K. (2006). Why are teachers absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary School. *International Journal of Educational Research*, 45(3), pp. 117–136.

Aldous, D., y Brown, D. (2010). Framing bodies of knowledge within the “acoustics” of the school: exploring pedagogical transition through newly qualified physical education teacher experiences. *Sport Education and Society*, 15(4), pp. 411–429.

Alexander, K., Entwisle, D., y Horsey, C. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), pp. 87–107.

Alkire, S. (2007). The missing dimensions of poverty data: introduction to the special issue. *Oxford Development Studies*, 35(4).

Alkire, S., y Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), pp. 476–487.

Anderson, T. (2001). *El Salvador, 1932: Los sucesos políticos*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. En V. Rao y M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59–84). Stanford University Press.

- Arnot, M., Apple, M., Beck, J., Davies, B., Edwards, T., Moore, R., Morais, A., Muller, J., Power, S., y Whitty, G. (2002). Basil Bernstein's theory of social class, educational codes and social control. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), pp. 525–526.
- Atkin, C. (2000). Lifelong learning attitudes to practice in the rural context: a study using Bourdieu's perspective of habitus. *International Journal of Lifelong Education*, 19(3), pp. 253–265.
- Baird, S., Chirwa, E., McIntosh, C., y Ozler, B. (2010). The short-term impacts of a schooling conditional cash transfer program on the sexual behavior of young women. *Health Economics*, 19, pp. 55–68.
- Baker, S., y Brown, B. J. (2008). Habitus and homeland: Educational Aspirations, Family Life and Culture in Autobiographical Narratives of Educational Experiences in Rural Wales. *Sociologia Ruralis*, 48, pp. 57–72.
- Banco Mundial. (2015). *World Development Report 2015: Mind, Society and Behavior*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Barboza Martinez, A. (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade e Estado*, 21(2), pp. 391–414.
- Barker, B., y Hall, R. (1994). Distance education in rural schools: technologies and practice. *Journal of Research in Rural Education*, 10, pp. 126–8.
- Baschieri, A., y Falkingham, L. (2009). Staying in School: Assessing the Role of Access, Availability, and Economic Opportunities - the Case of Tajikistan. *Population Space and Place*, 15(3), pp. 205–224.

- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Baza, J. (2009). *Informe preliminar de diagnóstico del Sistema Educativo en el área de infraestructura escolar*. Washington D.C.: División de Educación, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Becker, G. (1964). *Human capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bernstein, B. (1971/1977). *Clases, códigos y control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Vol. I*. Madrid: Editorial Universitaria.
- Bernstein, B. (1975/1988). *Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas. Vol. III*. Madrid: AKAL Universitaria.
- Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control: La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research and critique*. London: Taylor and Francis.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research / Sozialforschung*, 10(1).
- Blaya, C., y Hayden, C. (2004). Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre. En D. Glas-man y F. Oeuvrard (Eds.), *La déscolarisation* (pp. 265–295). Paris: La Dispute.
- Blunch, N., y Verner, D. (2000). Revisiting the link between poverty and child labor. The Ghanaian experience. *World Bank Policy Research Working Paper*, No. 2488.

- Bonal, X., Constans, M., Kliczkowski, F., Tarabini, A., y Valiente, O. (2010). *Ser pobre en la escuela: habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and drop out: a theoretical model. *Adult Education Quaterly*, 23, 255–282.
- Bourdieu, P. (1977/2006). *Algérie 60, structures économiques et structures temporelles*. En español: *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1979/1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1980/2002). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1984/2003). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. (1986/1997). The forms of capital. En A. H. Halsey, H. Lauder, y P. Brown (Eds.), *Culture, Economy and Society*. London: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1993/2010). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1998/2002). *La Domination Masculine*. En inglés: *Masculine Domination*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1964/2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage Publications.
- Bourne, J. (2003). Vertical Discourse: The Role of the Teacher in the Transmission and Acquisition of Decontextualised Language. *European Educational Research Journal*, 2(4), pp. 496–521.
- Boyle, S., Brock, A., Mace, J., y Sibbons, M. (2002). Reaching the Poor: The “Costs” of Sending Children to School: A Six Country Comparative Study, Synthesis Report. *Education Research Papers, Department for International Development (DFID) (UK)*, No. 12830.
- Bradley, S., y Lenton, P. (2007). Dropping out of post-compulsory education in the UK: an analysis of determinants and outcomes. *Journal of Population Economics*, 20(2), pp. 299–328.
- Brandt, C., Shumar, W., Hammond, L., Carlone, H., Kimmel, S., y Tschida, C. (2010). Habitus, social fields and circuits in rural science education. *Cultural Studies of Science Education*, 5, pp. 477–493.
- Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinants of the school failure risk in Spain: a multilevel logistic model approach to PISA-2006. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, pp. 225–256.
- Cardoso, A. R., y Verner, D. (2007). *School dropout and pushout factors in Brazil: The role of early parenthood, child labor and poverty*. Policy Research Working Paper No. 4178, Washington D.C.: Banco Mundial.
- Castellanos, J. M. (2002). *El Salvador 1930-1960: Antecedentes históricos de la guerra civil*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.

- Christenson, S., Sinclair, M., Lehr, C., y Godber, Y. (2001). Promoting successful school completion: critical conceptual and methodological guidelines. *School Psychology Quarterly*, 16(4), pp. 468–484.
- Christenson, S. L., y Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), pp. 36–39.
- Cockerman, W., y Hinote, B. (2009). Quantifying habitus: future directions. En K. Robson y C. Sanders (Eds.), *Quantifying theory: Pierre Bourdieu* (pp. 201–210). Springer Netherlands.
- Cooper, B. (1998). Using Bernstein and Bourdieu to understand childrens’ difficulties with realistic mathematics testing: an exploratory study. *Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), pp. 511–532.
- Cooper, B. (2001). Review of Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique. *British Journal of Educational Studies*, 49(1), pp. 92–94.
- Cooper, B. (2006). Reading Bernstein, researching Bernstein. *British Educational Research Journal*, 32(3), pp. 535–536.
- Corbett, M. (2004). “It was fine, if you wanted to leave”: Educational ambivalence in a Nova Scotian Coastal community, 1963-1998. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(4), pp. 451–471.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2^a ed.). Thousand Oaks, CA-Londres: Sage Publications.
- Cuéllar-Marchelli, H. (2015). *El estado de las políticas públicas docentes*. San Salvador: Inter-American Dialogue y Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social (FUSADES).

- Dearden, L., Emmerson, C., Frayne, C., y Meghir, C. (2009). Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates. *Journal of Human Resources*, 44(4), pp. 827–857.
- DIGESTYC (2013). *Base de datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples*. San Salvador: Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Economía.
- DIGESTYC, (2014). *Publicación de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2013*. San Salvador Dirección General de Estadística y Censos, Ministerio de Economía.
- Dika, S. L., y Singh, K. (s. f.). Applications of social capital in educational literature: a critical synthesis. *Review of Educational Research*, 72(1), pp. 31–60.
- Ersado, L. (2005). Child labor and schooling decisions in urban and rural areas: comparative evidence from Nepal, Peru and Zimbabwe. *World Development*, 33(3), pp. 455–480.
- Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, pp. 39–62.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absenteeism, school exclusion, disengagement from school: contributions from recent research. *Deviance et Société*, 30(1), pp. 41–65.
- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F., y Antón, J. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, Volumen extraordinario*, pp. 307–324.
- Ferreira, Francisco H. G.; Chen, Shaohua; Dabalen, Andrew L.; Dikhanov, Yuri M.; Hamadeh, Nada; Jolliffe, Dean Mitchell; Narayan, Ambar; Prydz, Espen Beer; Revenga, Ana L.; Sangraula, Prem; Serajuddin, Umar; Yoshida, Nobuo (2015). *A global count of the extreme poor in 2012: data issues, methodology and initial results*. Policy Research working paper; No. WPS 7432. Washington, D.C.: Banco Mundial.

- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), pp. 117–142.
- Fiszbein, A., y Schabi, N. (2009). *Conditional cash transfers: reducing present and future poverty*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Flisher, A. J., Townsend, L., Chikobvu, P., Lombard, C. F., y King, G. (2010). Substance Use and Psychosocial Predictors of High School Dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), pp. 237–255.
- Flores Valdez, J. A. (2009). Acceso oportuno y permanencia escolar de alumnos de 6-14 años en Sonora. *Región y Sociedad*, 21(45), pp. 191–203.
- FUSADES (2015). *Informe de coyuntura social, segundo semestre de 2014*. San Salvador: Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture: selected essays*. Nueva York: Basic Books.
- Goicovic Donoso, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 10(16), pp. 11–52.
- Gubert, F., y Robiliard, A. (2008). Risk and Schooling Decisions in Rural Madagascar: A Panel Data-Analysis. *Journal of African Economics*, 17(2), pp. 207–238.
- Guigue, M. C. (1998). Le décrochage scolaire. En M. C. Bloch y B. Guerde (Eds.), *Les lycéens décrocheurs: de l'impasse aux chemins de traverse* (pp. 25–38). Lyon: Chroniques sociales.
- Gutiérrez Brito, J. (2009). Introducción a la lógica de análisis del discurso. En J. Callejo (Ed.), *Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Hamel, J. (1988). The Positions of Pierre Bourdieu and Alain Touraine Respecting Qualitative Methods. *British Journal of Sociology*, 49(1), pp. 1–19.
- Harker, R. (1984). On reproduction, habitus and education. *British Journal of Sociology of Education*, 5(2), pp. 117–126.
- Harker, y May, S. (1993). Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 14(2), pp. 169–177.
- Hilgers, M., y Mangez, E. (2014). Introduction to Pierre Bourdieu's Theory of Social Fields. En M. Hilgers y E. Mangez (Eds.), *Bourdieu's Theory of Social Fields. Concepts and Applications*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Horvat, E. M., y Davis, J. E. (2011). Schools as Sites for Transformation: Exploring the Contribution of Habitus. *Youth & Society*, 43(1), pp. 142–170.
- Hunt, F. (2008). *Dropping Out from School: A Cross Country Review of Literature* (Project Report). Falmer, UK: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE).
- Hunt, M., Mayers, J., Davies, G., Meyers, B., Rogers, K., y Neel, J. (2002). A comprehensive needs assessment to facilitate prevention of school dropout and violence. *Psychology in the Schools*, 39(4), pp. 399–416.
- Hunter, N., y May, J. (2011). Poverty, shocks and school disruption episodes among adolescents in KwaZulu-Natal, South Africa. *Development Southern Africa*, 28(1), pp. 1–17.
- IFPRI y FUSADES (2010). *Evaluación externa de Programa de Red Solidaria: informe de impacto a los dos años de operación*. San Salvador: International Food Policy Research Institute, Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social

- Jadue, G. (1996). Características de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PCUP*, 14(1), pp. 35–45.
- Janvri, A. de, Finan, F., Sadoulet, E., y Vakis, R. (2006). Can conditional cash transfer programs serve as safety nets in keeping children at school from working when exposed to shocks? *Journal of Development Economics*, 79(2), pp. 349–373.
- Jiménez, E. (1998). *Do community-managed schools work? An evaluation of El Salvador's EDUCO Program*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Khatti, N., Riley, K. W., y Kane, M. B. (1997). Students at risk in poor, rural areas: a review of the research. *Journal of Research in Rural Education*, 13(2), pp. 79–100.
- Lamont, M., y Small, M. L. (2006). How culture matters for poverty: thickening our understanding. En D. Harris y Lin (Eds.), *The colors of poverty*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Ley de Desarrollo y Protección Social*. Decreto Legislativo No. 647. Diario Oficial No. 68 Tomo No. 403 del 9 de abril de 2014.
- Lewis, O. (1966). The culture of poverty. *Scientific American*, 215(4), pp. 19–25.
- Lindo-Fuentes, H. (2002). *La economía de El Salvador en el siglo XIX* (Vol. 12). San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos.
- Lloyd, C. B., Mete, C., y Sathar, Z. A. (2005). Effect on gender differences in primary school access, type and quality on the decision to enroll in rural Pakistan. *Economic Development and Cultural Change*, 53(3), pp. 685–710.

- López, N., D'Alessandre, V., y Corbetta, S. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Lopez-Cordova, E. (2006). Improving health and education. *ID 21 Insights*, 60.
- Loyola, C., y Jiménez, P. (2010). El liceo de provincia entre 1965 y 1880. Un análisis desde la matrícula y la deserción escolar. *Revista Pensamiento Educativo*, 46-47, pp. 337–355.
- MacNamara, E., y Davies, J. (2010). School as sites for transformation: exploring the contribution of habitus. *Youth and Society*, 42(1), pp. 1–29.
- Mannheim, K. (1952/1982). On the interpretation of Weltanschauung. En K. Mannheim (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge* (pp. 33–83). Londres.
- Mansuri, G. (2006). *Migration, school attainment and child labour: evidence from rural Pakistan*. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Marks, G. N. (2007). Do schools matter for early school leaving? Individual and school influences in Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), pp. 429–450.
- Maton, K. (2000). Languages of legitimation: the structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims. *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), pp. 147–167.
- Meekers, D., y Ahmed, G. (1999). Pregnancy related school dropouts in Botswana. *Population Studies*, 53(2), pp. 195–209.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings. Human behavior and social institutions*. Nueva York: National Bureau of Economic Research.

- MINED (2004). Plan Nacional de Educación 2021: Metas y Políticas para Construir el País que Queremos. Recuperado a partir de <www.oei.es/quipu/salvador/plan2021_metasypoliticas.pdf>.
- MINED (2009). Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” 2009-2014. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2012). *Base de datos del Censo Educativo*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2013). *Base de datos del Censo Educativo*. San Salvador: Ministerio de Educación.
- MINED (2014). *Observatorio MINED 2014 sobre los centros públicos de El Salvador*. Recuperado a partir de <<http://simeduco.org/wp-content/uploads/2015/09/Observatorio-MINED.pdf>>.
- Montmarquette, C., Viennot-Briot, N., y Dagenais, M. (2007). Dropout, school performance, and working while in school. *Review of Economics and Statistics*, 89(4), pp. 752–760.
- Moore, R. (2004). Cultural capital: objective probability and the cultural arbitrary. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), pp. 445–456.
- Moser, C. (1996). *Confronting crisis: a comparative study of household responses to poverty and vulnerability in four poor urban communities* (Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs, Series No. 8). Washington D.C.: The World Bank.
- Mullainathan, S., y Shafir, E. (2013). *Scarcity: why having too little means so much*. Nueva York: Times Books. Henry Holt and Company.
- Nairz-Wirth, E., y Meschnig, A. (2010). Early school leaving: a theoretical and empirical approach. *SWS-Rundschau*, 50(4), pp. 382–398.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s. f.). Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos. Recuperado a partir de www.ohchr.org/Documents/Publications/OHCHR_ExtremePovertyandHumanRights_SP.pdf.

Porteus, K., Clacherty, G., Mdiya, L., Pelo, J., Matsai, K., Qwabe, S., y Donald, D. (2001). Out of school children in South Africa, an analysis of causes in a group of marginal urban 7 to 15 years old. *Support for Learning*, 15(1), pp. 8–12.

Portes, A. (2000). The two meanings of social capital. *Sociological Forum*, 15(1), pp. 1–12.

PNUD (2009). *Sin excusas...alcancemos los objetivos de desarrollo del milenio en el 2015*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2010). *Informe sobre desarrollo humano 2010. La verdadera riqueza de las naciones: caminos al desarrollo humano*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2013). *Informe sobre desarrollo humano de El Salvador: Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Psacharopoulos, G. (1997). Child Labor versus educational attainment: some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics*, 10(4), pp. 377–386.

Ravallion, M., y Wodon, Q. (2000). Does child labour displace schooling? Evidence on behavioral responses to an enrollment subsidy. *The Economic Journal*, 110(462), C158–C175.

Reay, D. (2004). “It’s all becoming a habitus”: beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of Sociology of Education*, 25(4), pp. 432–444.

- Reay, D., Arnot, M., David, M., Evans, J., y James, D. (2004). Pierre Bourdieu's sociology of education: the theory of practice and the practice of theory. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), pp. 411–413.
- Richardson, C. (2011). Can't tell me nothing: symbolic violence, education, and Kanye West. *Popular Music and Society*, 34(1), pp. 97–112.
- Rivas, P. J. (2005). La educación matemática como factor de deserción escolar y exclusión social. *Educere*, 9(29).
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects*, 31(4), pp. 607–620.
- Sapelli, C., y Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41(123), pp. 173–198.
- Schuman, D. (1982). *Policy analysis, education, and everyday life: An empirical reevaluation of higher education in America*. Boston: DC Heath.
- STPP y DIGESTYC (2015). *Medición multidimensional de la pobreza en El Salvador*. San Salvador: Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- Seidman, I. (2005). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3^a ed.). London: Teachers College Press.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Madrid: Planeta.
- Shultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51, pp. 1–17.

- Singh, P. (1993). Institutional Discourse and Practice. A Case Study of the Social Construction of Technological Competence in the Primary Classroom. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), pp. 39–58.
- Singh, P. (2002). Pedagogising knowledge: Bernstein's theory of the pedagogic device. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), pp. 571–582.
- Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school dropout: A multi-dimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), pp. 480–502.
- Somers, M. (1994). The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach. *Theory and Society*, 23(5), pp. 605–649.
- Sriprakash, A. (2009). “Joyful learning” in rural Indian primary schools: an analysis of social control in the context of child-centered discourses. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(5), pp. 629–641.
- Sweetman, P. (2009). Revealing habitus, illuminating practice: Bourdieu, photography and visual methods. *The Sociological Review*, 57(3), pp. 492–511.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), pp. 273–286.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 85–125.
- Ulloa, C. (1879). *Codificación de leyes patrias desde la independencia hasta el año de 1875*. San Salvador: Imprenta Nacional.
- UNESCO (2009). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Informe de seguimiento de la educación para todos*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO y UNICEF. (2005). *Enfants non scolarisés: mesure de l'exclusion de l'enseignement primaire*. Montréal, Québec: Institut de Statistique de l'UNESCO.

UNICEF (1999). La deserción en la enseñanza media. En *Ciclo de debates*.

Valdez, E., Pérez, R., Cubillas, M., y Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), pp. 1–15.

Van de Werfhorst, H. G. (2010). Cultural capital, strengths, weaknesses and two advancements. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), pp. 157–169.

Vryonides, M. (2009). Applying Bourdieu's concepts of social and cultural capital in educational research in Greece and Cyprus. En K. Robson (Ed.), *Quantifying theory: Pierre Bourdieu*. (pp. 129–141). Springer.

Wacquant, L. (2006). Pierre Bourdieu. En R. Stones (Ed.), *Key Sociological Thinkers*. Londres: Palgrave-Macmillan.

Wacquant, L. (2007). Pierre Bourdieu's sociology of education. *Sotsiologicheskie Issledovania*, (6), pp. 93–101.

Wright, R. (2008). Kicking the habitus: power, culture and pedagogy in the secondary school music curriculum. *Music Education Research*, 10(3), pp. 389–402.

Yin, R. K. (2008). *Case Study Research: Design and Methods* (4^a Ed.). Thousand Oaks, CA-Londres: Sage Publications.

Encuesta de capitales

Número de identificación del hogar: _____

SECCIÓN 0: FILTRO	
01. ¿Hay niños en el hogar?	
1. Si	1
2. No	2
Si responde NO, termine la encuesta	
02a. ¿Quién toma las decisiones con relación a la educación/uso de tiempo de los niños?	
1. Yo	1
2. Alguien más en la casa	2
Si responde opción 2 pasar a pregunta 02c	
02b. ¿Cuál es su relación con los niños?	
1. Padre	1
2. Madre	2
3. Abuelo	3
4. Abuela	4
5. Hermanos	5
6. Otros	6
Pasar a siguiente sección,	
02c. ¿Quién toma las decisiones con relación a la educación/uso de tiempo de los niños?	
1. Padre	1
2. Madre	2
3. Abuelo	3
4. Abuela	4
5. Hermano/a	5
6. Tío o Tía	6
7. Otros	7

Número de sector: _____

Número de casa: _____

Puntos de referencia:

SECCIÓN 1: CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS					
101	102	103	104	105	106
Nº DE ORDEN	¿CUAL ES EL NOMBRE Y APELLIDO DE LAS PERSONAS QUE HABITUALMENTE RESIDEN EN ESTA VIVIENDA? (Comience con la persona que responde la encuesta)	¿QUE RELACION DE PARENTESCO TIENE (NOMBRE)... usted? 01.Encuestado 02.Esposa(o) Compañero(a) 03.Hijo(a) 04.Padre/Madre 05.Hermano(a) 06.Yerno/Nuera 07.Nieto(a) 08.Suegro(a) 09.Otros familiares 10.Otros _____ (Especifique)	SEXO 1.Hombre 2.Mujer	¿QUE EDAD TIENE (NOMBRE)... EN AÑOS CUMPLIDOS?	ESCRIBA EL NÚMERO DE ORDEN DE LA MADRE DE LA PERSONA SI VIVE EN EL HOGAR (Escribir cero si la madre no está en el hogar) Solo menores de 18 años
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Se reportan todas las personas del hogar (siguiendo número de orden) pero se llena toda la información solo para mayores de 2 años.

SECCION 2: EDUCACIÓN										
CODIGO DE PERSONA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
201a. ¿Sabe leer y escribir?										
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Si responde 1 a 201a continuar, sino pasar a 202										
201b. Si contestó sí ¿dónde aprendió?										
1. Centro educativo o escuela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Familiares, amigos o vecino	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Círculos de alfabetización	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Escuela nocturna	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Otros	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
202. ¿Estudia actualmente o asiste a un centro educativo?										
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Si responde No a la pregunta 202 pase a la 211										
203. ¿Cuál es el nivel en qué estudia?										
1. Educación inicial	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Parvularia (1° a 3°)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Básica (1° a 9°)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Media (10° a 13°)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Superior universitario (1° a 15°)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6. Superior no universitario	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7. Educación especial	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8. Otros	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
204. ¿Qué grado estudia dentro de ese nivel?										
205. ¿A qué jornada asiste?										
1. Mañana	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Tarde	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Noche	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Fin de semana	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
206. El centro de enseñanza al que asiste es:										
1. Pública	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Privada	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
207. ¿Qué medio de transporte usa usualmente para ir al centro de enseñanza?										
1. A pie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Bicicleta	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Microbús, bus, camión o pick up	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Transporte escolar	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Auto	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6. Otros	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
208. ¿Cuánto tiempo tarda normalmente en llegar (minutos)										

209. En el centro de enseñanza recibe sin pago o gratis:										
1. Asistencia médica	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Alimentos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Textos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Alimentos y textos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Asistencia médica, alimentos y textos	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6. Asistencia médica y alimentos	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7. Asistencia médica y textos	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8. Ningunos	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
210. ¿Que piensa hacer cuando termine de estudiar?										
1. Trabajar	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Emigrar a los EEUU	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Casarme	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Acompañarme	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
6 Nada, tengo remesas	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7. Otros	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Pase a la pregunta 219a										
211. Se matriculó durante este año lectivo?										
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
212. ¿Ha asistido alguna vez a un centro de enseñanza?										
1.Si	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Si responde No a la pregunta 212 finalice sección										
213. El centro de enseñanza al que asistió era:										
1. Pública	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Privada	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
214. ¿Cuál fue el último nivel estudiado?										
1. Educación inicial	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Parvularia (1° a 3°)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Básica (1° a 9°)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Media (10° a 13°)	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Superior universitario (1° a 15°)	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6. Superior no universitario	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7. Educación especial	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8. Otros	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
215. ¿Cuál fue el último grado aprobado?										
216. ¿Qué título o diploma obtuvo en el nivel más alto que aprobó?										
1.No obtuvo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Bachiler	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Título univesritario	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Post-grado	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Diploma militar o policial	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
6. Profesor	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
7. Enfermero auxiliar	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
8. Enfermero graduado	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
9. Trabajador social	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
10.Diploma universitario o no universitario	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
11. Otros	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11

217. ¿Por qué no estudia actualmente?										
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1. Necesita trabajar	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Causas del hogar	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3. Muy caro	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4. Enfermedad o discapacidad	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5. Los padres no quieren	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
6. Por la edad	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
7. Finalizó sus estudios	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
8. No existe escuela cercana o cupo	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
9. No le interesa	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10. Repite mucho	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
11. Quehaceres domésticos	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
12. Centro inhabilitado	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
13. Otros										
218. ¿Qué edad tenía cuando dejó de estudiar?										
219a. Conocimientos de inglés:										
1. No sé nada de inglés	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Hablo ingles	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Escribo ingles	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Entiendo pero no hablo ni escribo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Hablo y escribo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Si responde 1 a 219a pasar a 220a, sino continuar										
219b. ¿Dónde aprendió?										
1. En la escuela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Familiares, amigos, vecinos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Circulo de alfabetización	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Escuela nocturna	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Otros _____	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
220a. Posee educación informal (capacitaciones u oficios)										
1. Sí	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Si responde 1 a 220a pasar a 220b, sino finalizar sección										
220b. ¿Dónde aprendió?										
1. En la escuela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Familiares, amigos, vecinos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Circulo de alfabetización	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4. Escuela nocturna	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Otros _____										

SECCIÓN 3: CARACTERÍSTICAS DEL HOGAR	
301. TIPO DE VIVIENDA:	
1. Casa privada o independiente	1
2. Casa compartida	2
3. Pieza en una casa	3
4. Casa improvisada	4
5. Otros	5
302. EL MATERIAL PREDOMINANTE EN EL TECHO ES:	
1. ¿Loza o de concreto?	1
2. ¿Teja de barro o cemento?	2
3. ¿Lámina de asbesto o fibra de cemento?	3
4. ¿Lámina metálica?	4
5. ¿Paja o palma?	5
6. ¿Materiales de desecho?	6
7. Otros materiales	7
303. EL MATERIAL PREDOMINANTE EN LA PAREDES ES:	
1. ¿Concreto o mixto?	1
2. ¿Bahareque?	2
3. ¿Adobe?	3
4. ¿Madera?	4
5. ¿Lámina?	5
6. ¿Paja o palma?	6
7. ¿Materiales de desecho?	7
8. Otros materiales	8
304. EL MATERIAL PREDOMINANTE EN EL PISO ES:	
1. ¿Ladrillo de cemento?	1
2. ¿Ladrillo de barro?	2
3. ¿Cemento?	3
4. ¿Tierra o arena?	4
5. Otros materiales	5
305. SIN CONTAR BAÑOS, COCINA, PASILLO NI GARAGE	
¿CUANTAS HABITACIONES SON DE USO EXCLUSIVO DEL HOGAR?	
306. ¿CUANTAS HABITACIONES SON UTILIZADAS EXCLUSIVAMENTE COMO DORMITORIOS?	
307. ¿CUANTAS HABITACIONES SON UTILIZADAS PARA TRABAJAR O PARA NEGOCIO?	

308a. ¿CUAL ES LA FORMA DE TENENCIA DE ESTA VIVIENDA?	
1. Propia	1
2. Alquilada	2
3. Prestada	3
4. Propia en terreno prestado	4
5. Otros	5
308b. Tiene escrituras de la propiedad	
1. Si	1
2. No	2
309. ¿QUE TIPO DE ALUMBRADO POSEE ESTA VIVIENDA?	
1. Electricidad	1
2. Conexión eléctrica vecino	2
3. Keresone (gas)	3
4. Candela	4
5. Luz Solar	5
6. Otra clase	6
310a. ¿TIENE ESTA VIVIENDA SERVICIO DE AGUA POR CAÑERÍA?	
1. ¿Dentro de la vivienda?	1
2. ¿Fuera de la vivienda pero dentro de la propiedad?	2
3. No tiene	3
Si respondió 3 en la pregunta 310a continuar, sino pasar a 310b	
310b. ¿COMO SE ABASTECE DE AGUA ESTA VIVIENDA?	
1. ¿Cañería del vecino?	1
2. ¿Pila o chorro público?	2
3. ¿Chorro común?	3
4. ¿Camión, carreta o pipa?	4
5. ¿Pozo (privado o común)?	5
6. ¿Ojo de agua, río o quebrada?	6
7. ¿Colecta agua lluvia?	7
8. ¿Otros medios?	8
Si responde de 2 a 8 en 310b continuar sino pasar a 311	
310c. ¿CREE UD QUE EL AGUA DE DONDE SE ABASTECEN EN SU CASA ES ADECUADA PARA BEBER?	
1. Si	1
2. No	2
Si responde no en 310c continuar, sino pasar a 311	

310d. ¿QUE HACE ENTONCES CON EL AGUA QUE BEBE? 1. La hierve antes de usarla 2. La trata con lejía u otro producto (cloro) 3. La filtra 4. No le hace nada 5. Compra agua purificada 6. La obtiene de otro lugar (pagado o comprado) 7. Otros	1 2 3 4 5 6 7
311. EL SERVICIO DE BAÑO POR: 1. Regadera o pila dentro de la vivienda 2. Regadera o pila fuera de la vivienda pero dentro de la propiedad 3. Regadera o pila de baño común 4. Rio, quebrada u ojo de agua 5. Barril o pila al aire libre 6. Otros medios	1 2 3 4 5 6
312a. EL SERVICIO SANITARIO QUE TIENE ESTA VIVIENDA ES DE: 1. ¿Inodoro a alcantarillado? 2. ¿Inodoro a fosa septica? 3. ¿Letrina privada? 4. ¿Inodoro comun a alcantarillado? 5. ¿Inodoro comun a fosa septica? 6. ¿Letrina comun? 7. ¿Letrina abonera? 8. No tiene	1 2 3 4 5 6 7 8
Si responde 8 en 312a continuar sino pasar a 313	
312b. ¿DONDE SE ENCUENTRA EL SERVICIO SANITARIO? 1. Dentro de la vivienda 2. Fuera de la vivienda	1 2
313. ¿QUE COMBUSTIBLE UTILIZAN MÁS SEGUIDO PARA COCINAR? 1. Electricidad 2. Kerosene (gas) 3. Gas propano 4. Leña 5. Carbón 6. Ninguno 7. Otros	1 2 3 4 5 6 7

314. ¿DONDE SE ENCUENTRA UBICADA LA COCINA? 1. Dentro de la vivienda 2. Fuera de la vivienda pero dentro de la propiedad 3. Fuera de la vivienda y fuera de la propiedad	1 2 3
315. ¿COMO SE DESHACE DE LA BASURA EN ESTE HOGAR? 1. Recolección domiciliaria publica 2. Recolección domiciliaria privada 3. La depositan en contenedores 4. La entierran 5. La queman 6. La depositan en cualquier lugar 7. Otros	1 2 3 4 5 6 7
316. UD. O ALGÚN MIEMBRO DE ESTE HOGAR ¿RECIBE REGULARMENTE AYUDA ECONÓMICA EN DINERO O EN ESPECIE PROCEDENTE DE FAMILIARES O AMIGOS RESIDENTES EN EL EXTRANJERO? 1. Si, en dinero 2. Si, en especie 3. Si, en ambos 4. No recibe	1 2 3 4
317. ¿CON QUÉ PERIODICIDAD RECIBE LA AYUDA? 1. Anual 2. Semestral (2 veces al año) 3. Trimestral (4 veces al año) 4. Bimensual (6 veces al año) 5. Mensual 6. Quincenal 7. Otros	1 2 3 4 5 6 7
318. ¿Tiene usted o alguien de los que viven aquí ahorros en algún banco, institución financiera o cooperativa? 1. Sí 2. No	1 2

Se solicita al que responde que dé su opinión.

SECCIÓN 4: INFORMACIÓN del que responde	
401. ¿En esta familia se valora la escuela?	
1. Demasiado útil	1
2. Bastante útil	2
3. Indiferente	3
4. Un poco útil	4
5. Inútil	5
402. Si pudiera escoger en qué trabajar, preferiría:	
1.Trabajos manuales	1
2.Trabajos de pensar	2
403a. ¿Durante la semana usted tuvo tiempo para leer algún libro?	
1. Si	1
2. No	2
403b. ¿Durante la semana usted tuvo tiempo para leer el periódico?	
1. Si	1
2. No	2
403c. ¿Durante la semana usted tuvo tiempo para ayudar a los niños con alguna tarea?	
1. Si	1
2. No	2
403d. ¿Durante la semana usted tuvo tiempo para ver/escuchar las noticias en la televisión/radio?	
1. Si	1
2. No	2
404a. ¿En la semana, dedica tiempo al aseo del hogar?	
1. Si	1
2. No	2
404b. ¿En la semana, dedica tiempo a la preparación de alimentos?	
1. Si	1
2. No	2
404c. ¿En la semana, dedica tiempo a la recreación?	
1. Si	1
2. No	2
404d. ¿Dedica tiempo a ayudar a los niños del hogar a hacer tareas?	
1. Si	1
2. No	2
405. ¿Alguna vez ha ido a una biblioteca?	
1. Si	1
2. No	2
406. ¿Con qué frecuencia lee el periódico?	
1. Todos los días	1
2. Una vez por semana	2
3. Una vez al mes	3
4. Nunca	4
407. ¿Qué tipo programas de TV/radio prefiere más? (solo uno)	
1. Noticias	1
2. Educativos	2
3. Novelas	3
4. Musicales	4
5. Otros	5
408. ¿Hay libros en la casa? (Sin incluir los libros de clase)	
1. Si	1
2. No	2
409. ¿En este hogar se cree que los libros son de utilidad?	
1. Si	1
2. No	2

410. ¿Le interesaría que usted o los niños del hogar tuvieran acceso a una biblioteca?	1
1. Si	2
2. No	
411a. ¿Alguien de su hogar pertenece a alguna asociación...?	
1. Si	1
2. No	2
Si respondió 1 en la pregunta 411a continuar, sino pasar a 412a	
411b. ¿De qué tipo? (las que quiera)	
1. Religiosa	1
2. Deportiva	2
3. ADESCO	3
4. De otro tipo	4
412a. ¿Esta familia es propietaria de tierra?	1
1. Si	2
2. No	
Si respondió 1 en la pregunta 412a continuar, sino pasar a 413a	
412b. ¿Cómo la consiguieron? (solo una)	
1. Mi trabajo	1
2. Con ayuda de la familia	2
3. Por un préstamo bancario	3
4. Por amigos	4
5. Gracias a la iglesia (u otra organización)	5
413a. ¿Esta familia es propietaria de una casa?	1
1. Si	2
2. No	
Si respondió 1 en la pregunta 413a continuar, sino pasar a 414a	
413b. ¿Cómo la consiguieron? (solo una)	
1. Mi trabajo	1
2. Con ayuda de la familia	2
3. Por un préstamo bancario	3
4. Por amigos	4
5. Gracias a la iglesia (u otra organización)	5
414a. ¿Esta familia es propietaria de un carro?	1
1. Si	2
2. No	
Si respondió 1 en la pregunta 414a continuar, sino pasar a 415	
414b. ¿Cómo lo consiguieron? (solo una)	
1. Mi trabajo	1
2. Con ayuda de la familia	2
3. Por un préstamo bancario	3
4. Por amigos	4
5. Gracias a la iglesia (u otra organización)	5
415a. Si necesita dinero para una emergencia de salud/falta de empleo/catástrofe, ¿Cree que podría conseguirlo?	1
1. Si	2
2. No	
Si respondió 1 en la pregunta 415a continuar, sino pasar a 416	
415b. ¿Cómo? (solo una)	
1. Familia	1
2. Amigos	2
3. Organizaciones	3
4. Banco	4
5. Caridad	5
416. Si debe desalojar la casa por un desastre natural...	1
1. Tiene opciones adonde alojarse	2
2. Cree que puede conseguir algo con sus conocidos, no está seguro	3
3. No conoce a nadie a quién pedir posada	

EMPLEO			
Si la madre vive en el hogar:			
Madre			
Número de orden de las madres			
417. ¿El padre se encuentra viviendo con la madre de familia?			
1. Si	1	1	1
2. No	2	2	2
3. No lo está, pero contribuye económicamente	3	3	3
418a. ¿La madre tiene trabajo?			
1. Si, tiempo completo	1	1	1
2. Si, tiempo parcial	2	2	2
3. Negocio propio	3	3	3
4. No	4	4	4
Si respondió 1 o 2 en la pregunta 418a continuar, sino pasar a siguiente sección			
418b. ¿Qué tipo de trabajo tiene la madre?			
1. Agrícola	1	1	1
2. Vendedora en un comercio.	2	2	2
...3. Vendedora ambulante.	3	3	3
4. En una fábrica	4	4	4
5. Maquila	5	5	5
6. Doméstico	6	6	6
7. Obrero	7	7	7
8. Otro			
418c. ¿El trabajo actual de la madre lo consiguió gracias a alguna recomendación?			
1. Si	1	1	1
2. No	2	2	2
Si respondió SI en la pregunta 418c continuar, sino pasar a siguiente sección			
418d. ¿De quién?			
1. Familia	1	1	1
2. Amigos	2	2	2
3. Organizaciones	3	3	3

SECCIÓN 5: EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS					
(cuidar de reportar a los niños con su número de orden (código); reportar a todos llenar para mayores de 2 años)					
CODIGO DE NIÑO					
501. ¿(NOMBRE) estudia actualmente, alguna vez asistió a la escuela, nunca asistió?	1	1	1	1	1
1. Estudia actualmente	2	2	2	2	2
2. Alguna vez asistió a la escuela	3	3	3	3	3
3. Nunca asistió					
Para los que estudian actualmente					
Si respondió 1 en la pregunta 501 continuar, si responde 2, pasar a pregunta 512, si responde 3, pasar a pregunta 522					
502. ¿Qué actividades realiza el niño con su tiempo libre cuando sale de la escuela?	1	1	1	1	1
1. Jugar	2	2	2	2	2
2. Ver televisión	3	3	3	3	3
3. Hacer sus tareas	4	4	4	4	4
4. Ayuda a sus padres con un trabajo	5	5	5	5	5
5. Nada	6	6	6	6	6
6. Otras					
503a. ¿Alguien del hogar o usted decide un horario para que (NOMBRE) haga sus tareas?	1	1	1	1	1
1. Si	2	2	2	2	2
2. No					
Si respondió 1 en la pregunta 503a continuar, si respondió 2 pasar a 503c					
503b. ¿En qué momento del día (NOMBRE) hace sus tareas?					
1. Justo después de la escuela	1	1	1	1	1
2. Después de un descanso	2	2	2	2	2
3. Después de ayudar en la casa o en otros oficios	3	3	3	3	3
4. En la noche antes de dormir	4	4	4	4	4
5. Nada					
6. Otros					
503c. ¿Por qué no decide un horario para que (NOMBRE) haga sus tareas?	1	1	1	1	1
1. No me interesa si las hace	2	2	2	2	2
2. No se/ no me dice si tiene	3	3	3	3	3
3. Prefiero que no las haga porque le quitan tiempo	4	4	4	4	4
4. El decide solo					
504a. ¿Alguien del hogar o usted habla con (NOMBRE) sobre su experiencia diaria en la escuela?	1	1	1	1	1
1. Si	2	2	2	2	2
2. No					
Si respondió 1 en la pregunta 504a continuar, si respondió 2 pasar a 504c					

504b. ¿Por qué lo hace?					
1. Me interesa el niño	1	1	1	1	1
2. Me interesa saber qué aprende	2	2	2	2	2
3. Otra					
504c. ¿Por qué no lo hace?					
1. No me interesa	1	1	1	1	1
2. No me cuenta	2	2	2	2	2
3. Otra					
505a. ¿Asiste a las reuniones que convoca la escuela (Entrega de notas, actividades)?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
3. Asiste otra persona	3	3	3	3	3
505b. ¿Por qué lo hace?					
1. Son importantes para la formación del niño	1	1	1	1	1
2. Para que vean que me importa el niño	2	2	2	2	2
3. Para que el niño vea que me importan sus cosas	3	3	3	3	3
4. Otra					
505c. ¿Por qué no lo hace?					
1. No me interesa	1	1	1	1	1
2. No me queda tiempo	2	2	2	2	2
3. No dicen nada importante	3	3	3	3	3
4. Otra					
506. ¿Alguien del hogar o usted ayuda a (NOMBRE) a hacer tareas?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
507a. ¿Alguien del hogar o usted ha dado consejos a (NOMBRE) de cómo estudiar?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
Si respondió 1 en la pregunta 507a continuar, si respondió 2 pasar a 507c					
507b. ¿Por qué le ha dado consejos?					
1. Para que lo haga bien	1	1	1	1	1
2. Para ayudarlo	2	2	2	2	2
3. Porque él me los pide	3	3	3	3	3
4. Otra					

507c. ¿Por qué no le ha dado consejos?					
1. Nunca estudié	1	1	1	1	1
2. No me los pide	2	2	2	2	2
3. No recuerdo como se hace	3	3	3	3	3
4. Nunca supe como se hace	4	4	4	4	4
5. Otra					
508. ¿Qué piensa de que el niño invierta tiempo estudiando?					
1. Es necesario para su buena educación	1	1	1	1	1
2. No entiendo pero lo respeto	2	2	2	2	2
3. Es un desperdicio de tiempo	3	3	3	3	3
4. Es tiempo que podría ayudarme	4	4	4	4	4
5. Otra					
509a. ¿Alguien del hogar o usted compra los útiles escolares que el niño necesita?					
1. Los obligatorios y los que me diga que utiliza	1	1	1	1	1
2. Sólo los obligatorios	2	2	2	2	2
3. No	3	3	3	3	3
Si respondió 3 en la pregunta 509a continuar, sino pasar a 510a					
509b. ¿Por qué no se compran los útiles que el niño necesita?					
1. No me alcanza para comprarlos	1	1	1	1	1
2. Hay otras cosas que me pide en vez de libros	2	2	2	2	2
3. No se ocupan en la escuela	3	3	3	3	3
4. No los usa	4	4	4	4	4
5. Otra					
510a. ¿Alguien del hogar o usted gasta en que (NOMBRE) asista a un ciber café para hacer tareas?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
Si respondió 2 en la pregunta 510a continuar, sino pasar a 511					
510b. ¿Por qué no se gasta en que (NOMBRE) asista a un ciber café para hacer tareas?					
1. Es una pérdida de tiempo	1	1	1	1	1
2. Es una pérdida de dinero	2	2	2	2	2
3. No sirve de mucho	3	3	3	3	3
4. No se lo piden	4	4	4	4	4
5. Otra					
511. ¿Cómo es su relación con el maestro de (NOMBRE)?					
1. Muy buena, tengo bastante información del desempeño de mi hijo	1	1	1	1	1
2. Hablamos del niño en las instancias pertinentes	2	2	2	2	2
3. No entiendo lo que me habla	3	3	3	3	3
4. No tengo una relación	4	4	4	4	4
Pase a pregunta 524					

Para los que alguna vez asistieron a la escuela					
Si respondió 2 en la pregunta 501 continuar					
512. ¿Qué actividades realiza el niño?					
1. Jugar	1	1	1	1	1
2. Ver televisión	2	2	2	2	2
3. Hacer sus tareas	3	3	3	3	3
4. Ayuda a sus padres con un trabajo	4	4	4	4	4
5. Nada	5	5	5	5	5
6. Otras	6	6	6	6	6
513a. ¿Alguien del hogar o usted decidía un horario para que (NOMBRE) hiciera sus tareas?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
Si respondió 1 en la pregunta 503a continuar, si respondió 2 pasar a 503c					
513b. ¿En qué momento del día (NOMBRE) hacía sus tareas?					
1. Justo después de la escuela	1	1	1	1	1
2. Después de un descanso	2	2	2	2	2
3. Después de ayudar en la casa o en otros oficios	3	3	3	3	3
4. En la noche antes de dormir	4	4	4	4	4
5. Nada					
6. Otros					
513c. ¿Por qué no decidía un horario para que (NOMBRE) haga sus tareas?					
1. No me interesa si las hace	1	1	1	1	1
2. No se/ no me dice si tiene	2	2	2	2	2
3. Prefiero que no las haga porque le quitan tiempo	3	3	3	3	3
4. El decide solo	4	4	4	4	4
514a. ¿Alguien del hogar o usted hablaba con (NOMBRE) sobre su experiencia diaria en la escuela?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
Si respondió 1 en la pregunta 514a continuar, si respondió 2 pasar a 514c					
514b. ¿Por qué lo hacía?					
1. Me interesa el niño	1	1	1	1	1
2. Me interesa saber qué aprende	2	2	2	2	2
3. Otra					
514c. ¿Por qué no lo hacía?					
1. No me interesa	1	1	1	1	1
2. No me cuenta	2	2	2	2	2
3. Otra					

515a. ¿Asistía a las reuniones que convoca la escuela (Entrega de notas, actividades)?	1	1	1	1	1
1. Si	2	2	2	2	2
2. No	3	3	3	3	3
3. Asiste otra persona					
515b. ¿Por qué lo hacía?					
1. Son importantes para la formación del niño	1	1	1	1	1
2. Para que vean que me importa el niño	2	2	2	2	2
3. Para que el niño vea que me importan sus cosas	3	3	3	3	3
4. Otra					
515c. ¿Por qué no lo hacía?					
1. No me interesa	1	1	1	1	1
2. No me queda tiempo	2	2	2	2	2
3. No dicen nada importante	3	3	3	3	3
4. Otra					
516. ¿Alguien del hogar o usted ayudaba a (NOMBRE) a hacer tareas?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
517a. ¿Alguien del hogar o usted daba consejos a (NOMBRE) de cómo estudiar?					
1. Si	1	1	1	1	1
2. No	2	2	2	2	2
Si respondió 1 en la pregunta 517a continuar, si respondió 2 pasar a 517c					
517b. ¿Por qué le ha dado consejos?					
1. Para que lo haga bien	1	1	1	1	1
2. Para ayudarlo	2	2	2	2	2
3. Porque él me los pide	3	3	3	3	3
4. Otra					
517c. ¿Por qué no le ha dado consejos?					
1. Nunca estudié	1	1	1	1	1
2. No me los pide	2	2	2	2	2
3. No recuerdo como se hace	3	3	3	3	3
4. Nunca supe como se hace	4	4	4	4	4
5. Otra					
518. ¿Qué piensa de que el niño invirtiera tiempo estudiando?					
1. Es necesario para su buena educación	1	1	1	1	1
2. No entiendo pero lo respeto	2	2	2	2	2
3. Es un desperdicio de tiempo	3	3	3	3	3
4. Es tiempo que podría ayudarme	4	4	4	4	4
5. Otra					

519a. ¿Alguien del hogar o usted compraba los útiles escolares que el niño necesita?	1	1	1	1	1
1. Los obligatorios y los que me diga que utiliza	2	2	2	2	2
2. Sólo los obligatorios	3	3	3	3	3
3. No					
Si respondió 3 en la pregunta 519a continuar, sino pasar a 520a					
519b. ¿Por qué no se compraban los útiles que el niño necesita?	1	1	1	1	1
1. No me alcanza para comprarlos	2	2	2	2	2
2. Hay otras cosas que me pide en vez de libros	3	3	3	3	3
3. No se ocupan en la escuela	4	4	4	4	4
4. No los usa					
5. Otra					
520a. ¿Alguien del hogar o usted gastaba en que (NOMBRE) asista a un ciber café para hacer tareas?	1	1	1	1	1
1. Si	2	2	2	2	2
2. No					
Si respondió 2 en la pregunta 520a continuar, sino pasar a 521					
520b. ¿Por qué no se gastaba en que (NOMBRE) asista a un ciber café para hacer tareas?	1	1	1	1	1
1. Es una pérdida de tiempo	2	2	2	2	2
2. Es una pérdida de dinero	3	3	3	3	3
3. No sirve de mucho	4	4	4	4	4
4. No se lo piden					
5. Otra					
521. ¿Cómo era su relación con el maestro de (NOMBRE)?	1	1	1	1	1
1. Muy buena, tengo bastante información del desempeño de mi hijo	2	2	2	2	2
2. Hablamos del niño en las instancias pertinentes	3	3	3	3	3
3. No entiendo lo que me habla	4	4	4	4	4
4. No tengo una relación					
5. Otra					
Pase a pregunta 524					
Nunca han asistido a la escuela					
Si respondió 3 en la pregunta 501, seguir acá					
522. ¿Qué actividades realiza el niño?	1	1	1	1	1
1. Jugar	2	2	2	2	2
2. Ver televisión	3	3	3	3	3
3. Hacer sus tareas	4	4	4	4	4
4. Ayuda a sus padres con un trabajo	5	5	5	5	5
5. Nada	6	6	6	6	6
6. Otras					

523. ¿Por qué el niño no ha estudiado?	1	1	1	1	1
1. No trae para eso	2	2	2	2	2
2. La escuela es muy cara	3	3	3	3	3
3. Es necesario que ayude al hogar trabajando	4	4	4	4	4
4. Es necesario que ayude con labores del hogar					
5. Otra					
Todos					
524a. ¿Cree que los niños de su casa deben terminar/regresar/comenzar la escuela?	1	1	1	1	1
1. Si	2	2	2	2	2
2. No					
Si respondió 1 en la pregunta 524a continuar, si respondió 2 pasar a 524c					
524b. ¿Por qué los niños deben terminar/regresar/comenzar la escuela?	1	1	1	1	1
1. Para salir adelante	2	2	2	2	2
2. Para ser mejor que yo	3	3	3	3	3
3. Para lograr lo que yo hice					
4. Otra					
524c. ¿Por qué los niños no debe terminar/regresar/comenzar la escuela?	1	1	1	1	1
1. No sirve de nada	2	2	2	2	2
2. Yo no lo hice y no lo necesité					
3. Otra					

La Libertad, _____ 2012

Yo _____ hago constar que
estoy de acuerdo con participar en la investigación de tesis Doctoral de la profesora Carolina
Rovira.

He sido informado de la temática de la investigación (deserción escolar) y se me ha puesto al tanto
de que mi participación en _____ será grabada en audio.

Se me ha dicho que los resultados de esta investigación serán anónimos y que puedo acceder a
ellos si así lo deseo; contactando a la Profesora Rovira al teléfono 2234-9292.

Doy mi consentimiento

Preguntas generadoras de Entrevistas a Profundidad (Desertores)

Objetivo general: reconstruir el habitus del niño en tanto que condicionante de sus prácticas, en particular la decisión de permanecer o desertar de la escuela.

Entrevista 1: Levantar información que permita identificar desde el niño su habitus originario y la vinculación de este con su relación escolar.

Entrevistas 2: Reconstruir la vivencia escolar del niño, sus relaciones escolares (maestros, amigos , materias) su disposición al estudio, las posibilidades que tuvo de “liberarse” de sus condiciones objetivas (pobreza, ruralidad, necesidad de trabajar). Rescatar su individualidad y como esta, se relaciona con la vida escolar.

Entrevista 3: Entender el sentido para el niño de la educación en tanto que perspectiva de desarrollo personal y social. Cómo el niño entiende “el salir” de su condición y de su entorno, lo concibe? Indagar el significado de la migración, el empleo y la vida adulta precoces.

Preguntas generadoras:

Entrevista 1:

¿Con quién vives? ¿Qué haces en un día normal? ¿sales del cantón? ¿Adónde? ¿Hace cuanto dejaste la escuela? ¿Por qué la dejaste? (decidiste hacerlos? Te obligaron? Aconsejaron?)

¿Con quien vivías cuando dejaste la escuela? ¿Qué hacías después de la escuela en aquella época?

¿Cómo era tu familia? ¿Te llevabas bien con ellos? ¿Te felicitaban o regañaban cuando salías bien o mal? ¿Ibas a bibliotecas? ¿Cyber cafés? ¿Viajabas fuera del cantón? ¿Adónde? ¿Tenías planes de tu futuro? ¿Pudiste lograrlos?

¿Cómo crees que te ha afectado haber dejado la escuela? ¿por qué? ¿Vas a poder a tu hijo (si lo tiene) en la escuela? ¿por qué? ¿a cual? ¿por qué? ¿crees que la escuela es útil?

Entrevista 2:

¿Te gustaba ir a la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aprendías? ¿Hay más cosas que te habría gustado aprender? ¿Cómo qué? ¿cómo te llevabas con los maestros? (el preferido y por qué?)

¿Tenías amigos? ¿Qué hacías con ellos?

¿Porqué crees que dejaste de ir? (hacerlo hablar lo más posible...buscar que hable de lo objetivo (material) y subjetivo) ¿Qué tendría que cambiar o pasar para que volviera a la escuela? ¿Irías a EDUCAME o escuela nocturna? ¿Por qué? ¿Creas que te serviría? ¿Por qué?

Nota: si dice que no volvería profundizar ¿por qué?: si responde otra cosa, profundizar detalles.

Entrevista 3:

¿Qué crees que ha significado y va a significar para tu futuro haber dejado la escuela?

¿Te ha afectado en algo hasta ahora? ¿en qué?

¿Qué quieres lograr en el futuro? ¿Cómo piensas lograrlo? ¿Para qué crees que la gente manda a sus hijos a la escuela? ¿Qué te decían tus padres (o las personas con que vivías) sobre la escuela cuando estabas? ¿qué dijeron cuando dejaste de ir?

Preguntas generadoras de Entrevistas a Profundidad (no desertores)

Objetivo general: reconstruir el habitus del niño en tanto que condicionante de sus prácticas, en particular la decisión de permanecer o desertar de la escuela.

Entrevista 1: Levantar información que permita identificar desde el niño su habitus originario y la vinculación de este con su relación escolar. Es decir, comprender sus rutinas, qué tipo de actividades ocupan su tiempo, vínculos con el mundo letrado, tipo de juegos. Y muy importante, las prácticas de crianza de los padres.

Entrevistas 2: Reconstruir la vivencia escolar del niño, sus relaciones escolares (maestros, amigos, materias) su disposición al estudio, las posibilidades que tuvo de “liberarse” de sus condiciones objetivas (pobreza, ruralidad, necesidad de trabajar). Rescatar su individualidad y como esta, se relaciona con la vida escolar.

Entrevista 3: Entender el sentido para el niño de la educación en tanto que perspectiva de desarrollo personal y social. Cómo el niño entiende “el salir” de su condición y de su entorno, lo concibe? Indagar el significado de la migración, el empleo y la vida adulta precoces.

Preguntas generadoras:

Entrevista 1:

¿Con quién vives? ¿Qué haces en un día normal después de la escuela? (juegos... actividades, con quien pasa (hermanos, amigos, adentro de la casa, afuera, hace tareas? Adónde?...)

¿Qué piensa tu familia de que vengas a la escuela? ¿Te ayudan en tareas? ¿te felicitan si sales? ¿Qué pasa si sales mal? (es enojada tu mamá?)

¿Hacen planes tu y tu familia sobre tu futuro?

Entrevista 2:

¿Te gusta venir a la escuela? ¿Por qué? ¿Qué aprendes? ¿Hay más cosas que te gustaría aprender? ¿Cómo qué?

¿Porqué decides mantenerte viniendo? ¿Te ves terminando el bachillerato? ¿La universidad? ¿por qué? ¿Crees que ganarías algo?

Entrevista 3:

¿Tu vas a la iglesia? ¿y qué hacen en la iglesia? ¿Te enseñan algo? ¿Qué?

¿Decime lugares que conozca del país? ¿Hay otros que has oído y te gustaría conocer? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Quisiera viajar fuera del país? ¿Adónde? ¿Por qué? ¿qué crees que encontrarías ahí?

Tu querés ir a la universidad...¿Cómo te la imaginas? ¿de dónde has sacado esa idea? ¿Alguien te habla de la universidad?

Que persona es para ti tu modelo a seguir...¿Por qué? ¿En que se parece a lo que tu querés ser cuando seas grande? ¿En qué no se parece?

En la escuela, le hablan de su futuro? ¿Sí? ¿Qué les dicen? ¿no? ¿Te gustaría que les dijeran algo?

¿para ti que es el futuro? ¿de qué color lo ves? ¿por qué de ese color? ¿Qué significa ese color para ti?

Preguntas generadoras de entrevistas a familiar desertor

Objetivo general: *reconstruir el habitus del niño* a partir de los elementos del habitus originarios y de capital cultural/social que se rescaten desde el discurso de un familiar.

Esta entrevista se centrará en el niño y aquello que desde su entorno familiar (estructura y disposiciones le afecta). Es importante no perder este foco y al mismo tiempo recabar información sobre la educación en el hogar, el significado de esta y el apoyo que para estudiar recibe (recibió) el niño.

Preguntas generadoras:

Según su opinión: ¿por qué razón _____ dejó de asistir o asiste a la escuela? ¿le parece que era una razón de importancia ahora? ¿Le apoyaban para que siguiera en la escuela o les pareció que dejarla era la mejor opción?

¿Al niño le gustaba ir a la escuela? ¿hacer tareas? ¿Qué hacía con su tiempo libre antes y qué hace ahora? ¿Cómo eran en la escuela? ¿Buena alumna? ¿Cómo eran sus maestros? ¿Eran los mismo de ahora?

¿Cómo era un día normal de su familiar en aquella época después de la escuela? ¿recuerda el carácter del niño (a)? ¿Daba problemas? ¿por qué?

¿Usted fue a la escuela? ¿Para usted que tan importante fue la escuela? ¿le ha servido/hecho falta? (queremos su experiencia)

¿Cree que a su hijo (familiar) le hace o hará falta haber ido a la escuela? ¿sí? ¿no? ¿Por qué? ¿Le apoyaría para que volviera? ¿por qué? ¿Qué cree que tendría que pasar para que vuelva a la escuela o a un programa educativo?

Preguntas generadoras de Entrevistas a profesores

Objetivo general: reconstruir el discurso pedagógico recontextualizado de la Escuela El Matazano.

Objetivo específico: entender la valoración de la educación en tanto que potencial de cambio y desarrollo que tienen los profesores. Estimar desde su discurso aspectos de capital cultural que puedan ser relevantes en la reconstrucción del DPR.

Preguntas generadoras:

¿Por qué decidió dedicarse a ser profesor?

¿Qué siente de que haya algunos niños que deciden salirse de la escuela en nuestro país y a nivel de la comunidad)? ¿Por qué cree que sucede?

¿Cuál cree usted que es el futuro de un niño que termina la escuela? ¿Y de uno que no lo hace?

¿Los que se han ido, son los malos alumnos? ¿Los que se van tienen alguna conducta que facilite que se vayan?

¿Puede usted reconocer que un niño es un potencial desertor? ¿Qué hace o qué haría al respecto?

Mostrar lista de desertores estudiados. Preguntas ¿conoce a alguno de estos niños? ¿Por qué cree que desertaron?

Maria Esmeralda Granados

Wendy Marcela Dimas

Miguel Ángel Martínez

Ana Delmy García

1. **Valoración social** de educación y rol del profes (qué buscaba al ser profesor)
2. **Futuro de niños** con y sin escolaridad
3. **Razones deserción**
4. **Características** del desertor
5. Reacciones/opciones frente al potencial problema
6. Capital cultural propio
7. Percepción realidad niños
8. Otros emergentes