



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN “ANTONIO LIRA ALCALÁ”
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MATURÍN – EDO. MONAGAS



**EL CAPITAL CULTURAL EN ESCUELAS DE ESPACIOS
SOCIALMENTE VULNERABLES**

**Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctor en
Educación**

Autor: Eduardo José Weffer Villarroel

Tutor: Dr. Celso Medina

Maturín, Julio 2021



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN “ANTONIO LIRA ALCALÁ”
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MATURÍN – EDO. MONAGAS

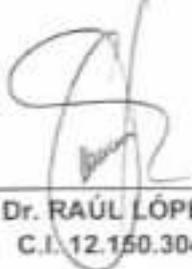


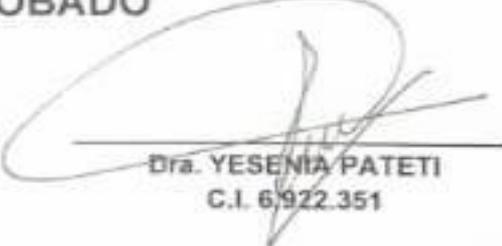
EL CAPITAL CULTURAL EN ESCUELAS DE ESPACIOS
SOCIALMENTE VULNERABLES

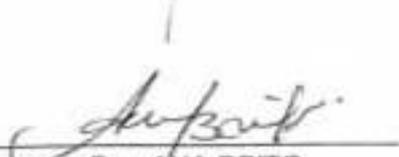
Por: Eduardo José Weffer Villarroel

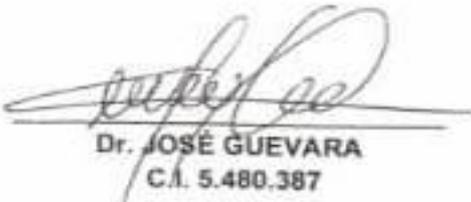
Tesis Doctoral, Aprobada, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente Jurado, en la ciudad de Maturín, a los 22 días del mes de Julio de 2021.

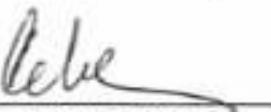
APROBADO


Dr. RAÚL LÓPEZ
C.I. 12.150.304


Dra. YESENIA PATETI
C.I. 6.922.351


Dra. ANA BRITO
C.I. 6.720.692


Dr. JOSÉ GUEVARA
C.I. 5.480.387


Dr. CELSO MEDINA
C.I. 4.183.404
(Tutor-Coordinador)



DEDICATORIA

*A Dios Todopoderoso y a
Jesucristo mi Señor y Salvador.*

*A mis madres, Rosa Elisa (+) y Ana Josefina (+), quienes siempre
están muy presentes en mi accionar y en lo íntimo de mi corazón.*

*A mi abuela Emilia
A mis hermanos y sobrinos
A la vida...*

AGRADECIMIENTOS

¡A Dios por la oportunidad de la Vida! También por darme salud, sabiduría e inteligencia, aspectos que son de guía y posibilitan el camino emprendido a nivel personal y profesional. Además, permiten la fortaleza, constancia y voluntad para el logro de mis metas.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en su Instituto Pedagógico de Maturín por contribuir en mi formación profesional. En específico a todos los ilustres Doctores -Académicos adscritos al Programa de Doctorado de Educación, de manera especial a quienes compartieron sus conocimientos y provocaron otros tantos en mi persona.

A los habitantes de la Comunidad de Punta Gorda, de manera especial a los padres, docentes y niños que contribuyeron con esta interesante y desafiante experiencia de investigación.

A mi familia y a mis amistades muy cercanas –son tantos, que, evito mencionarlos para no dejar a nadie sin nombrar-, por su acompañamiento, palabras de ánimo, todo por no dejarme desistir de esta meta, sepan que todo ese apoyo cobro en mucho su efecto.

Especial Agradecimiento a mi Tutor Dr. Celso Medina, por aceptar ser mi Orientador en este proceso de construcción de Tesis Doctoral, por sus conocimientos, exigencias, paciencia y oportunas contribuciones.

Concluyo agradeciendo al Jurado Examinador de la presente Tesis Doctoral por su disposición, tiempo y contribuciones que permitieron la consolidación de su versión final

¡A todos, Infinitas Gracias! ¡Dios le recompense en Gran Manera!

Eduardo José Weffer Villarroel

INDICE GENERAL

APROBACIÓN DEL TUTOR	Error! Bookmark not defined.
DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
INDICE GENERAL	V
LISTA DE CUADROS	VIII
INTRODUCCIÓN	10
CAPITULO I	22
LA NOCIÓN DE CAPITAL CULTURAL: ABORDAJE TEÓRICO DESDE BOURDIEU Y OTROS AUTORES	22
Aspectos implicados y su relación educativa	22
Capital Cultural: conceptualizaciones claves desde Bourdieu y otros. .	22
Los tres estados del Capital Cultural	28
Breve descripción de aspectos relacionantes del Capital Cultural	30
Igualdad vs Desigualdad en la escuela ante la distribución de Capital Cultural	33
Perspectivas de la labor pedagógica de la Escuela en la distribución del Capital Cultural	40
CAPITULO II	43
LA NOCIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: ANTECEDENTES, ABORDAJE TEÓRICO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS	43
Origen del concepto de Vulnerabilidad Social: Breve histórico	44
Evolución conceptual del fenómeno Vulnerabilidad Social	49
Características predominantes de los Espacios Socialmente Vulnerables	57

Enfoque de oportunidades ante situaciones de vulnerabilidad social en Venezuela desde Políticas Públicas	58
Vulnerabilidad Social y Educación	63
CAPITULO III	67
CONTEXTUALIZACIÓN E INTERPRETACION DE REALIDADES DESDE UNA EXPERIENCIA ETNOGRAFICA	67
Identificación de Informantes Claves	68
Sección A	73
La Comunidad de Punta Gorda: su ubicación y situación de Vulnerabilidad Social	73
Breve historia de la Comunidad de Punta Gorda	74
Caracterización y Organización Actual de la Comunidad:	76
La condición humana y perspectiva de superación y transformación ante situaciones de vulnerabilidad social	85
Parte B	90
Asistencia Educativa en la Comunidad de Punta Gorda	90
Breve recuento histórico de la Escuela de la Comunidad	90
Organización y condiciones actuales de funcionamiento	92
Condiciones del Capital Cultural, su circulación y prácticas en la familia y comunidad de Punta Gorda	93
La labor pedagógica de los docentes de la escuela de la comunidad	111
La experiencia escolar y la distribución y fortalecimiento del Capital Cultural	118
CAPITULO IV	123
LA ESCUELA ANTE LA VULNERABILIDAD SOCIAL: POSIBILIDADES DE TRANSFORMACION	123
La naturaleza de condicion humana: implicaciones educativas.	123

La pertinencia pedagógica y humana de la Escuela adentrada en condiciones de vulnerabilidad social	127
La Institución Escolar y la distribución del Capital Cultural	129
La institucionalidad de la Escuela como espacio de interrelaciones sociales	136
La Escuela y la necesaria búsqueda de una renovada actitud y desempeño en sus docentes	139
CAPITULO V	141
COMPLEJIDADES Y TENSIONES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL	141
Realidades de reproducción social en la convivencia familiar, social y escolar	142
A manera de reflexión y momentáneo cierre	144
REFERENCIAS	155
CURRICULUM VITAE	161

LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 1: Subgrupo de Informantes: N° 1	70
Cuadro N° 2: Subgrupo de Informantes: N° 2	70
Cuadro N° 3: Subgrupo de Informantes: N° 3	71



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MATURÍN “ANTONIO LIRA ALCALÁ”
MATURÍN – EDO. MONAGAS



EL CAPITAL CULTURAL EN ESCUELAS DE ESPACIOS SOCIALMENTE VULNERABLES

Autor:

Eduardo José Weffer Villarroel

Tutor:

Dr. Celso Medina

Fecha: Enero de 2020

RESUMEN

La presente tesis recoge una investigación que se propuso dar cuenta de cómo se distribuye el capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1997) en los contextos caracterizados por la vulnerabilidad social. Desde ese análisis se generó una discusión que nos permitió profundizar en la productividad del referido concepto bourdesiano en el contexto escolar y social venezolano. Partimos fundamentalmente de la revisión, análisis y comprensión de categorías claves, tales como *Capital Cultural*, *Escuela y Espacio Social* (Bourdieu), *Educación y el futuro* (Arendt. H), *Educación y Educarse* (Gadamer, H.) y *Vulnerabilidad Social* (ONU). Para ilustrar dicha problemática, desde el ejercicio hermenéutico y etnográfico registramos, decodificamos y contextualizamos las realidades presentes en la Comunidad de Punta Gorda ubicada en el Municipio Ezequiel Zamora, Parroquia “El Tejero” Estado Monagas-Venezuela. Allí detectamos graves debilidades del mencionado capital en la única institución escolar de la mencionada comunidad motivado a diversas situaciones, entre las que más resaltan, tenemos las condiciones de fragilidad socioeconómica en los niños que asisten a ella. Esta situación precariza la distribución de Capital Cultural, lo que nos permitió concluir que esa escuela puede ser una representación de cómo las instituciones escolares situadas en zonas socialmente vulnerables llegan a convertirse en una especie de fábrica de exclusión, contribuyendo a agudizar la pobreza de la comunidad que le sirve de asiento, por lo anterior se presenta un importante aporte teórico denominado “*claves de resignificación y renovación de la Escuela insertada en espacios socialmente vulnerables y sus implicaciones con su responsabilidad de distribución de Capital Cultural*”.

Palabras Claves: educación, institución escolar, capital cultural, formación, espacios sociales vulnerables.

INTRODUCCIÓN

Desde el momento en que el principio de la educación como derecho humano se hizo patente, el Estado venezolano, como responsable de la garantía de dicho derecho, se ha visto abocado a favorecerlo. Pero su cumplimiento se ha visto afectado en las escuelas de espacios sociales que tienen condiciones de vulnerabilidad, cuyos entornos de hábitat y convivencia se caracterizan por ser de difícil acceso, improvisados, con una distribución espacial y territorial no planificada y con limitado uso de los servicios básicos como agua, electricidad, aseo, entre otros aspectos. Allí se vive un sinnúmero de “carencias” en lo cultural, en lo nutricional, en la salud, en la concientización de los principios ciudadanos y familiares. En lo que tiene que ver con los aspectos educativos, el rezago de sus habitantes es notorio, en especial de los niños y adolescentes, generando una desigual distribución de lo que Pierre Bourdieu (1997) denomina Capital Cultural.

Las escuelas de esas localidades encajan en lo que Bourdieu (1997) califica de “socialmente etiquetadas, diferenciadas y legitimadas”, por cuanto la cultura circula en ellas con dispositivos débiles y con muchas limitaciones.

Muchas son las realidades con las que tiene que luchar las instituciones educativas de contextos sociales en situaciones de pobreza crítica y vulnerabilidad social, donde la desigualdad, la exclusión, el quebrantamiento de los derechos humanos, la discriminación, la violencia, la subordinación y la naturalización de formas de vivir en situaciones precarias en niveles nutricionales, socioeconómicos, de salud, de condiciones de vida, tornan a la escuela impotente y en cómplice de lo que en esos contextos se sufre, se siente, se padece.

Ante el panorama antes dibujado, quisimos introducirnos al problema que enfrentan los educandos pertenecientes a esos espacios, para indagar si los niños que van a sus escuelas reciben de ellas suficientes estímulos

para proveerse del Capital Cultural (la creación, ciencia, tecnología, valores) que intenta entregar el Estado a través de la educación formal, y de sus políticas democratización de la educación, y si su currículum estándar puede encajar y dar respuestas a las realidades contextuales y particulares de dichos espacios sociales.

En el nivel exploratorio de nuestra investigación, intuíamos que desde el aparato escolar estatal podría existir una incongruencia entre lo que se intenta desde el estado y sus acciones para transformar tales espacios sociales, debido a que no considera las complejidades, implicaciones e interacciones significativas que, consciente e inconscientemente, obstaculizan la función formadora de la escuela. En estos contextos la vulnerabilidad social choca con lo normado y establecido en las directrices curriculares, pues no contempla políticas sociales suplementarias que coadyuven a que la institución escolar sea eficiente.

Estas poblaciones están sometidas a múltiples situaciones familiares, generacionales, propias de la dinámica de convivencia de esos espacios sociales, que constituyen verdaderos hándicaps para una población infantil que ve truncada su oportunidad de formación educativa. En esos espacios se ha venido reproduciendo valores que fortalecen la pobreza, la quietud, los conformismos, la resignación. Estas realidades promueven la desesperanza.

Lo ideal es que la escuela o institución educativa siempre esté presente dentro de los contextos sociales organizados, tales como urbanismos, vecindades, comunidades entre otros. Esas zonas son planificadas y ubicadas geográficamente de manera privilegiadas, con acceso a vialidades y otros servicios básicos que de una u otra manera permiten una vida cómoda, agradable, segura y acorde.

Esa idealidad está ausente en las zonas que estudiamos. La escuela, llamada a cumplir una labor formativa que permita la superación de las realidades antes mencionadas, en el caso que nos ocupa, parece mostrarse despreocupada y pasiva ante mecanismos sociales visibles y ocultos que dan origen y continuidad de la reproducción de la resignación.

Bourdieu (1997) ve en actitudes como estas, una especie de atavismo escolar, pues

(...) los mecanismos, extremadamente complejos, a través de los cuales la institución escolar contribuye (insisto sobre este término) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social (p.33).

Esta afirmación señala a la escuela como ente de reproducción. Y en el caso de las escuelas ubicadas en ambiente de precariedad, el efecto que suele privar es el de la exclusión. Allí la institución escolar se resigna a lo que hay que exigir y cumplir en términos de un currículo centralizado, se desinteresa por las diferencias, y de esta manera profundiza la desigualdad social.

La escuela existe para generar saberes consensuados socialmente, conocimientos y técnicas e instrumentos cognitivos que sirvan para que el ciudadano se haga su espacio en sus lugares vitales (familia, trabajo, gremios, etc.). Pero también estaría obligada a considerar las circunstancias de los contextos sociales que convergen en la escuela. Si se evidenciaran situaciones muy desfavorables de índole cultural y social, tendría la escuela que propiciar una atención social particular y evitar generar juicios y calificativos sociales segregadores que invisibilicen e ignoren la naturaleza y el producto social que conforman dicha población estudiantil. Para nuestra investigación ese punto de partida fue clave. Y lo fue también el carácter institucional de la escuela. Y en ese sentido, quisimos poner en relación todas las aristas de la institución escolar, para no reducir el problema ni al maestro ni sus directivos ni a la familia, ni a los organismos estatales. Nos preguntamos ¿Cómo asumen estos centros escolares los desafíos y retos para potenciar al educando como ser humano, en un medio plagado de carencias? ¿Toman en cuenta los organismos que administran la escolaridad estatal esas condiciones de precariedad de estas localidades para impulsar acciones que puedan frenar, erradicar o minimizar la perversidad de la marginalidad?

Desde tales interrogantes, nos interesamos en develar los obstáculos que atraviesa la escuela en el cumplimiento de sus responsabilidades

como ente de formación para la vida. En nuestros primeros contactos con la comunidad estudiada, evidenciamos la presencia de una cultura con significados y valores que se ha producido y reproducido en sus habitantes durante el transcurso del tiempo. Allí observamos carencias y vulnerabilidad en lo humano, en el hablar, en el sentir, en la capacidad de percepción de realidades, en el pensamiento crítico y reflexivo. Y nos preguntamos, ¿Qué papel juega la escuela en el reforzamiento de esas carencias?

Fue necesario que nos interesáramos de manera abierta en la complejidad de la convivencia y de relaciones sociales y formativas que se producen en la institución escolar para procurar comprender su naturaleza, posibilidades y efectos a manera de dilucidar las tendencias que la colocan como “instrumento objetivo para regular los intercambios humanos” (Pérez S/F p.79) o como un “espacio cultural de vivencias y de interrelaciones sociales”. (Ob. cit)

En el marco que hemos apuntado anteriormente, nos propusimos una investigación que estudiara los espacios educativos críticos y vulnerables, para estudiar cómo la condición humana se ve amenazada y cómo está siendo valorada adecuadamente. Para reforzar nuestra perspectiva, acogemos este planteamiento de Melich (2010):

Es necesario que recuperemos las dimensiones humanas del espacio y el tiempo, es decir, del habitar precisamente porque no somos ni ángeles ni bestias. Por ello, teniendo en cuenta las profundas modificaciones que han experimentado, es urgente llevar a cabo una reflexión exhaustiva y crítica sobre el estado actual del espacio y tiempo en la existencia humana con la finalidad de poder hacer frente al “terror y la tiranía del tiempo”, por los cuales, con mucha frecuencia, se encuentran acompañados por la “violencia en y del espacio” (pág. 140).

Gira nuestra investigación alrededor de la categoría “Capital Cultural” (Bourdieu 1997), entendido este como el reservorio cultural creado por la humanidad, puesto al servicio del hombre como recurso para abrirse su espacio en la sociedad, en la que actúa como ciudadano con plena dignidad. Consideramos los referentes teóricos propuestos por el

reconocido sociólogo francés que, aunque no fueron trabajados y pensados en el marco de espacios socialmente vulnerables o en condición de pobreza, sus categorías analíticas aportaron un significativo marco a partir del cual construimos una teoría que da cuenta de ese aspecto de la realidad y arroja luces de cómo la educación se encuentra implicada, y de una u otra forma es responsable de las interrelaciones sociales que allí ocurren y de las secuelas que producen en la cotidianidad.

El ámbito de nuestro estudio fue la Comunidad de Punta Gorda, ubicada en el Municipio Ezequiel Zamora, Parroquia “El Tejero” Estado Monagas-Venezuela. Ese contexto social refleja condiciones de existencia, convivencia y hasta podría decirse de sobrevivencia en cada uno de sus habitantes. Es una comunidad de difícil acceso, muy lejana de la capital del municipio al cual pertenece, con carencias en los servicios públicos. Sus residencias están muy distantes una de otra y construidas en la mayoría de los casos de manera improvisada, sin condiciones de higiene, salud, y en condiciones de hacinamientos. La agricultura es el oficio predominante y en la actualidad, debido al difícil acceso de los abonos y materiales para trabajarla, ha venido en decadencia. Su economía sirve tanto para generar recursos económicos como para abastecer la alimentación en el hogar. Las familias en su mayoría pasan de cinco miembros, compuestas por parejas de padres muy jóvenes o madres solteras con hijos. Son comunes los problemas de la inseguridad, la violencia, alcoholismo, drogas, entre otros factores generando una esfera incómoda, inadecuada, hostil y de constante conflictos.

Es importante resaltar el reto que implicó asumir esta investigación en la referida localidad. ¿Qué puede hacer la escuela en un espacio social cultivado de miserias, de ruinas y marginalidad social que atentan y destruyen la convivencia humana en la sociedad? Hemos ya apuntado que el problema no podría ser afrontado sino se asume desde una perspectiva sistémica que involucre distintos actores y responsables de la labor educativa. La escuela es solo un factor, contra su labor atenta todo un contexto que podría estar haciendo casi inútil su labor.

Esta investigación generó nuevos conocimientos vinculados a la reproducción cultural, indagando en las palabras y experiencias de un sector social tradicionalmente invisibilizado. El relato que pudimos obtener de sus inquietudes, en sus vivencias y en sus sentimientos, hace aflorar una realidad social y educativa que requiere ser considerada, debatida y pensada para proyectar luces para su posible transformación.

La ruta metodológica de esta investigación siguió dos caminos: el de la Fenomenología y la Etnografía.

Asumimos la Fenomenología como perspectiva epistemológica, esto en aras de ahondar en las inquietudes e intereses investigativos planteados, desde los aportes de Husserl, esto desde la comprensión y análisis de las categorías planteadas y los aportes teóricos que la sustentaron, lo cual posteriormente nos permitió considerar y recoger las subjetividades e intersubjetividades que emergieron del espacio social a través de narraciones, diálogos y relatos para extraer memorias y sentidos que nos permitieron mostrar una realidad familiar, escolar y comunitaria.

Desde esta visión, se generó la develación de los fenómenos que ocurren en los escenarios familiar, social y escolar del contexto comunitario abordado, donde se posicionaron a los sujetos investigados como un locus fenomenológico y hermenéutico, y desde sus subjetividades, actuaciones y desenvolvimientos se desplegaron en su entorno social distintas experiencias que conllevaron a la reflexión, problematización y búsqueda de respuesta a interrogantes. Al mismo tiempo se develaron percepciones, razonamientos, sentidos, modos de pensamientos y recorrido existencial de tales sujetos lo cual lo asemeja o contrapone con sus pares en aspectos personales, socioeconómicos, educativos y culturales.

Es decir, destacamos el estudio y análisis focalizando las relaciones interpersonales que desprenden subjetividades. La idea esencial fue comprender los modos de ser y estar en el mundo de esta comunidad, en especial de sus niños. La Fenomenología, como la ciencia de los fenómenos, nos permitió acercarnos a lo auténtico, a lo real y hasta a lo imprevisto. Nos hemos valido mucho de la comprensión fenomenológica no

como un método, sino desde una forma particular indagar cómo el pensamiento de sentido común conoce el mundo social y cultural, es decir la comprensión de la condición del sujeto social.

Seguidamente el enfoque Etnográfico se inserta en el trayecto de la investigación, específicamente en la fase de abordaje de la comunidad, que en conjunto con la Fenomenología, nos permitió realizar el análisis de los procesos y dinámicas que emergieron de la actuación de los actores o habitantes de la comunidad seleccionada, lo cual permitió identificar y comprender los aspectos involucrados que posibilitan u obstaculizan los procesos educativos que se derivan de la escuela en aras de entregar a sus habitantes -de manera especial a la niñez y adolescencia escolarizada o no- el adecuado *Capital Cultural*. Ahondamos en aspectos históricos, sociales, educativos y culturales del contexto investigado, para comprender y analizar el pasado, las dinámicas sociales allí presentes, la evolución de aspectos culturales y sociales, a los fines de reconstruir e interpretar los hechos, ideas, transformaciones del pensamiento de sus habitantes.

A través de la presente investigación logramos recabar conversaciones sencillas, relatos, narrativas y diálogos a profundidad con los padres y con los docentes del único recinto educativo existente en el contexto objeto de estudio. Recurrimos también al uso de técnicas e instrumentos que permitieron la recogida de insumos, tales como, las notas de campo, la observación, registros fotográficos, diálogos, relatos de vivencias entre otros, lo que nos permitió ubicarnos en niveles de categorización, interpretación y teorización para la construcción de los hallazgos teóricos.

La ruta etnográfica empleada fue más allá de la mera descripción e ilustración de lo acontecido en escenarios abordados , lo que nos permitió un ejercicio de percepción de creencias, imaginarios y representaciones propias de la dinámica social que generaron sus actores, a los fines de sumergirnos en la respectiva problematización, reflexión, evaluación y consideración de oportunidades, alternativas o sugerencias ante hallazgos y prácticas que merecen ser sometidas a renovaciones, transformaciones y mejoras desde la atención y esfuerzo de distintos entes institucionales. Por

lo anterior, el ejercicio de la etnografía en la presente investigación tomó en cuenta:

a) *Aspectos inherentes a la realidad percibida y localizada*: a partir de las observaciones y experiencias de acercamiento, convivencia e interrelación con el espacio social abordado, se precisaron y valoraron aspectos objetivables de la realidad encontrada de interés de análisis, esto desde la oportunidad dada de ser acompañantes y coparticipes de vivencias y experiencias propias de una dinámica social allí localizada, con los fines de sistematizarlas, realizar contrastes teóricos, pensarlas y reflexionar en las mismas, para así generar aportes significativos de teorización y visibilizar posibles horizontes de transformación y renovación de la escuela adentrada en espacio socialmente vulnerables.

b) *Contextualización y análisis (familiar, educativo y social) de experiencias y sentidos*: a partir del adecuado abordaje de comunidad estudiada, con los fines de constatar realidades y dinámicas evidentes y ocultas que dieron cuenta de los fenómenos que allí se suscitan, sobre todo aquellos implicados en la labor de la *Escuela* y del *Capital Cultural*.

c) *Problematización, reflexión y sistematización*: desde los hallazgos encontrados, el contraste teórico y la hermenéutica se pretende dar cuenta de estos a través de la presentación de una sistematización etnográfica con discurso hilado y coherente que permita ser de conocimiento a la comunidad científica, entes gubernamentales e instituciones de apoyo social, a los fines de interesarlos en la problemática estudiada.

Desde tales perspectivas, se generó una aproximación fenomenológica desde el ejercicio etnográfico lo cual intenta develar, problematizar y comprender aspectos propios de realidades localizadas y contextualizadas desde la identificación, percepción y subjetividades de sus actores esto con el esfuerzo de no dar cabida y/o minimizar elementos distractores u obstáculos tales como prejuicios, subestimaciones y otros afines.

Estas fueron las preguntas centrales de nuestra investigación: ¿Cuál es la vigencia y productividad de la noción de Capital Cultural planteada por Bourdieu en la escolarización de hoy? ¿Cuál es la acción pedagógica,

formativa y de distribución de Capital Cultural de la Escuela adentrada en espacios socialmente vulnerables? ¿Qué idea de educación circula en dicho escenario? ¿Con qué realidades de reproducción sociocultural lucha la escuela adentrada en los mencionados contextos? Con el fin de encontrar respuestas, reflexionar, debatir y plantear aproximaciones teóricas que permitieran develar un panorama contextual, el propósito central de la investigación fue:

- Generar una discusión que nos permita explicar la productividad del concepto bourdesiano en el análisis de la distribución Capital Cultural en la institución escolar venezolana adentrada en espacios socialmente vulnerables.

Y en consonancia con el mencionado propósito, se desplegaron los siguientes sentidos que encaminaron la presente investigación:

- ✓ Discutir el Capital Cultural como categoría que explique su circulación y educabilidad.
- ✓ Analizar los factores que inciden en la circulación del Capital Cultural en la Escuela de comunidades marcadas de vulnerabilidad social.
- ✓ Examinar la labor de la Escuela en la distribución de Capital Cultural frente a condiciones de vulnerabilidad y reproducción social.
- ✓ Evaluar hallazgos que susciten alternativas de transformación social y valoración de la condición humana, el capital cultural para la necesaria renovación de la Escuela adentrada en comunidades socialmente vulnerables.

Luego de anunciar las interrogantes claves y los propósitos que nortearon la presente Tesis Doctoral, a continuación, se presenta su conformación capitular, desplegada en cinco capítulos. Se inicia con el Capítulo I titulado “La noción de Capital Cultural: Abordaje teórico desde Bourdieu y otros autores”, el cual da cuenta de los aspectos epistemológicos de una de las categorías centrales de la investigación, como lo es Capital Cultural. En el mismo se explican los talantes implicados y su relación educativa a través de la evolución de conceptualizaciones claves desde Bourdieu y otros autores, además se inserta una explicación

de los tres estados del Capital Cultural, sumado a una breve descripción de aspectos relacionantes del Capital Cultural. De la misma manera se presenta un referente a la polaridad Igualdad vs Desigualdad en la escuela ante la distribución de Capital Cultural, como elemento de suma relevancia en los análisis y aportes de Bourdieu. Para finalizar dicho capítulo se muestra un aporte reflexivo titulado “Perspectivas de la labor pedagógica de la Escuela en la distribución del Capital Cultural” en el cual desde múltiples ángulos se insertan razonamientos, desafíos y reflexiones que ha de asumir la Escuela desde su praxis y reconfiguración pedagógica en su tarea formativa y de transmisora de Capital Cultural.

En el Capítulo II, titulado “La noción de vulnerabilidad social: antecedentes, abordaje teórico e implicaciones educativas”, se presenta y profundiza desde una perspectiva teórica acompañado de trazos críticos y argumentativos de los investigadores relacionados con el origen del concepto de Vulnerabilidad Social -como otra de las categorías centrales de la presente investigación-. Se muestra un breve histórico de la evolución conceptual de dicho fenómeno de afectación social. Se ahonda en las características predominantes que presentan los espacios socialmente vulnerables, desde la visión de autores como Castel (1995), Blaikie (1996), a los que se suman aportes valiosos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de su Programa para las Naciones Unidas (PNUD) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). De la misma manera se presenta una sección titulada “Enfoque de oportunidades ante situaciones de vulnerabilidad social en Venezuela desde Políticas Públicas”, donde desde el análisis y comprensión de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por el PNUD, se muestran una serie de inquietudes problematizadoras, razonamientos y posibilidades de superación del fenómeno de Vulnerabilidad Social desde la implementación de políticas públicas en nuestra nación. Y para cerrar este capítulo, se presenta una sección en la que se muestra la relación de la noción de Educación –como categoría central y transversal- desde la visión de Gadamer (2000), Barcenas (2005), Duch & Melich (2002) con el fenómeno

de Vulnerabilidad Social, con el fin de generar una comprensión y visión sistémica del acto de educar con las categorías abordadas hasta en el presente capítulo y a su vez reflexionar sobre los hallazgos teóricos que se han develado, así como delimitar la debida postura como investigadores y generar una huella crítica en lo sucesivo del constructo desarrollado –en este caso- para movilizar nuevas dudas y dar apertura otros caminos, sentidos y posibilidades de transformación en torno a la Escuela adentrada en espacios sociales vulnerables.

En el Capítulo III, titulado “Contextualización e interpretación de realidades desde una experiencia etnográfica”, se presenta un relato etnográfico producto de la articulación y sistematización de experiencias cercanas y directas con los protagonistas de la presente investigación que, desde la alianza, acercamiento, convivencia y voces de un grupo heterogéneo de actores que fungieron como Informantes Claves, generó la valiosa oportunidad de adentrarnos en sus condiciones de vida.

Dicho capítulo, conformado a su vez por dos partes. En la A se da cuenta de aspectos relacionados a la ubicación de la comunidad mencionada y su situación de vulnerabilidad social. También se muestra un breve histórico de la comunidad, su caracterización y organización, culminando esta parte con un contraste teórico, argumentativo y reflexivo titulado “La condición humana y perspectiva de superación y transformación ante situaciones de vulnerabilidad social”.

La parte B de este capítulo expone todo lo concerniente a la Asistencia Educativa que se da en la Comunidad de Punta Gorda, ofrece un breve recuento histórico de su escuela, su organización y condiciones actuales de funcionamiento, para luego esbozar algunas develaciones de realidades y subcategorías referentes a las condiciones de su Capital Cultural; su circulación y práctica, tanto desde experiencias en la familia, como en la Escuela y comunidad. Para luego culminar dicho relato etnográfico con una serie de consideraciones y reflexiones relacionadas a la labor pedagógica constatada en los docentes de la única escuela de la comunidad y como dicha labor, inserta una experiencia escolar y de distribución y

fortalecimiento del Capital Cultural en ese escenario socioeducativo, resaltando, que todo esto parte desde el debido contraste teórico con autores como Duch & Melich (2008), Menen (1998), Giroux (2004), Larrosa (2008), Bourdeu (1997) Mierieu, (1996) acompañado del razonamiento argumentativo y reflexivo de los investigadores.

Seguidamente el Capítulo IV, titulado “La escuela ante la vulnerabilidad social: posibilidades de transformación”, se presenta un discurso derivado del estudio, comprensión y confrontación teoría de las subcategorías y realidades develadas en el capítulo anterior. En el mismo se hacen acotaciones y constructos teóricos que pueden constituirse en una posibilidad de renovación y/o transformación de la Escuela adentrada en espacios socialmente vulnerables. Recoge la sensibilidad que constatada en la voz de sus actores.

Finalizamos con Capítulo V titulado “Complejidades y Tensiones Educativas derivadas de la condición de Vulnerabilidad Social”, el cual recoge, a manera de síntesis, realidades difíciles y desafiantes de la reproducción social en la convivencia familiar, social y escolar que se da en la comunidad de Punta Gorda, las cuales ameritan ser atendidas desde el quehacer educativo. Y para finalizar, insertamos una sección titulada: “A manera de reflexión y cierre momentáneo” una provisional problematización y reflexiones finales, donde se posiciona la categoría de Capital Cultural y la noción de Escuela como una institución que se presenta como “pensada para todos”, confrontadas con realidades, condiciones de vida y experiencias escolares de la niñez tradicionalmente invisibilizada y olvidada que se encuentra sumergida en situaciones de vulnerabilidad social.

CAPITULO I

LA NOCIÓN DE CAPITAL CULTURAL: ABORDAJE TEÓRICO DESDE BOURDIEU Y OTROS AUTORES.

Aspectos implicados y su relación educativa

El *Capital Cultural* es una categoría clave para nuestra investigación. Para su conceptualización partimos principalmente de lo planteado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1973), y de otros autores. Por ello, nos proponemos ahora indagar e interpelar su significado, a fin de sustentar las ideas, los aportes, las reflexiones que nos permitieron una comprensión del mundo social que rodea y está implicado en la escuela de espacios socialmente vulnerables.

Capital Cultural: conceptualizaciones claves desde Bourdieu y otros.

Este concepto aparece por primera vez en el libro *La Reproducción*, de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, en 1973. Proporciona la luz necesaria para mirar las estructuras que no se ven a simple vista. Es necesario puntualizar que dicho concepto es multidisciplinario y sirve para muchos propósitos de factores analíticos, pues se trata de una conceptualización muy discutida que se utiliza en diferentes temas de investigación. Su enfoque permite percibir la manifestación de las elecciones, disposiciones, preferencias, valores, hábitos y actuaciones de los educandos en distintas experiencias de apropiación cultural.

El referido concepto podría permitir deconstruir el mito de la escuela como espacio de la igualdad de oportunidades, pues devela una verdad: la cultura, entendida como creación humana puesta al servicio de la humanidad, no circula sin obstáculos en la escuela, ya que los educandos no acuden a ella con la misma capacidad de apropiarse de esas creaciones culturales.

El *Capital Cultural* -de acuerdo al espacio social donde circula- da cuenta de interrelaciones y posiciones de poder en las personas que así lo

construyen, poniendo en evidencia de historias individuales, maneras de estar, vivir, convivir y desenvolverse en la sociedad en el tiempo pasado, presente y futuro. La escuela y la familia juegan un papel transcendental en la apropiación del mencionado capital.

Con la intención de sumar aportes teóricos de interpretación e interpelación del concepto de *Capital Cultural*, a continuación, se desplegarán sustentos que de una u otra forma permitan la interpelación de dicha noción a los fines de comprender, entender, contextualizar y así poder ubicarnos en elementos y aspectos implicados.

Puede afirmarse, de manera sintética, que el *Capital Cultural* es la acumulación, dominio y exteriorización de conocimientos generado en gran parte por la acción educativa. Es un proceso subjetivo y objetivo de apropiación y producción de cultura en determinado espacio social, partiendo a su vez de experiencias que garantizan el acceso a oportunidades de éxito, social, académico y de integración, y que puede permitir un favorable desenvolvimiento social, escolar y laboral, permitiendo una calidad de vida digna y bienestar en quienes lo poseen. Para Bourdieu (1979)

Este capital cultural solamente subsiste como capital material y simbólicamente activo, en la medida que es apropiado por agentes y comprometido, como arma y como apuesta que se arriesga en las luchas cuyos campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) –y más allá del campo de las ciencias sociales– sean el lugar donde los agentes obtengan los beneficios ganados por el dominio sobre este capital objetivado (p.13)

De modo que, para el sociólogo francés, este capital puede ser importante en tanto que "es apropiado por agentes"; su acción fundamental es el impacto que se genera en quien puede hacer uso de él.

Bourdieu se planteó este concepto como una hipótesis teórica, que le permitiera auscultar aspectos de desigualdad en el rendimiento académico de educandos pertenecientes a diferentes grupos sociales; esto con la

finalidad de dar cuenta del desempeño escolar exitoso de los niños pertenecientes a clases sociales y sus subconjuntos.

Entonces, en sintonía con lo antes planteado, se puede aseverar que “el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico...no puede comprenderse si no se tiene en mente la distribución del capital cultural y su evolución [...]” (Bourdieu 1998:20).

El Capital Cultural atribuye poder a quien lo posee, y en el transcurso del tiempo se va configurando y ampliando, permitiendo que quienes lo posean trasciendan y resalten en su actuación en la sociedad, y en muchos casos se posicionen como agentes de mucha influencia social, intelectual y académica.

La apropiación del *Capital Cultural* consta de un tiempo proseguido de acumulación originado por experiencias grupales e individuales de personas. Dicho proceso permite el abastecimiento de una energía social y una fuerza para discernimiento y el desenvolvimiento acertado en la sociedad. Constituye una inversión individual realizada “por el inversor”.

Al igual que la adquisición de un físico musculoso o de un bronceado, la incorporación de capital cultural no puede realizarse por medio de otro. Aquí está excluido *el principio de delegación*” (Bourdieu 2001:139)

Quien se ha esforzado y preocupado por obtener un *Capital Cultural*, posee una serie de capacidades que lo hacen resaltar ante determinado grupo social, y le posibilita una serie de efectos y oportunidades de índole social, educativo, académico y laboral, colocándolo en ventaja respecto a un grupo de personas que aún no se han apropiado del mismo capital o sencillamente lo posee con ciertas debilidades.

Aquel que posee un sólido *Capital Cultural* pone en evidencia resaltadas cualidades, habilidades y destrezas que lo hacen posicionarse y empoderarse de una “energía social” para influir y beneficiar de manera positiva a la familia, a la comunidad o al espacio social al cual pertenece. Bourdieu (2001) lo aclara muy bien cuando afirma que

El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o incorporada. Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de trabajo vivo o de trabajo cosificado (p. 131)

Para Bourdieu, la acción interiorizadora que posee el *Capital Cultural*, cuando verdaderamente se asume con conciencia de sus efectos, puede producir en la persona que lo posee un accionar de voluntad distinto, además de ganas de superación, de esfuerzo siempre activo y constante. Dicho capital puede también potenciarse debido a mecanismos o estrategias imprevistas y no planificadas que derivan de la socialización cotidiana de la persona, que en el tiempo conducen el accionar y desenvolvimiento de la persona, y por ende proporciona una determinada valoración de acuerdo con el contexto o espacio social al cual pertenece. En este sentido Bourdieu (2001) sostiene que:

La incorporación de capital cultural puede realizarse –en diferente grado según la época, la sociedad y la clase social -sin medidas educativas expresamente planeadas y, por lo tanto, de forma completamente inconsciente. El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición. Estas circunstancias dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una región, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural. (p.141)

Por lo tanto, el *Capital Cultural* combina aspectos y elementos de carácter subjetivo y objetivo de apropiación y acumulación de cultura en determinado campo o espacio social. No aparece de imprevisto, ni se transfiere. Ha venido cultivándose y alimentándose en distintos grupos de personas o clases sociales de manera individual, colectiva, gradual y continua a través de distintas esferas de socialización e interrelación de esta con agentes y experiencias de su entorno, y a su vez garantiza el acceso a oportunidades de integración y de favorable desenvolvimiento social en quienes lo poseen.

La apropiación de dicho capital en la mayoría de los casos se inicia en el abrigo de la familia y es reforzado, complementado y certificado en la escuela. Bourdieu (2001) sostiene que la posesión de un “gran” *Capital Cultural* se considera

[...] como "algo especial", que por tanto sirve de base para ulteriores beneficios materiales y simbólicos. Quien dispone de una competencia cultural determinada, por el ejemplo, saber leer en un mundo de analfabetos, obtiene debido a su posición en la estructura de distribución del capital cultural un valor de escasez que puede reportarle beneficios personales” (p.142)

En este sentido, se puede afirmar que el *Capital Cultural* deriva una condición de empoderamiento social e intelectual en la persona, que posibilita un sinfín de oportunidades y ventajas ante escenarios desfavorables, sobre todo es espacios de evidente vulnerabilidad social, debido a que asegura caminos de superación en ámbitos tanto personales como familiares y sociales. Por lo anterior resulta importante estimular una consciencia de la relevancia que implica su obtención y de la necesidad del esfuerzo continuo para potenciarlo y cultivarlo, para apropiarse adecuadamente del mismo, es allí donde la labor de la escuela debe ser protagonista a los fines de transmitirlo en democracia e igualdad de oportunidades.

Por otro lado, Sepúlveda (2005) argumenta que el Capital Cultural

[...] no se produce ni se otorga de súbito, por medio de acciones discontinuas, sino que asume, como todo capital, la forma de acumulación, a través de las sucesivas generaciones que comparten determinados dominios con límites especificados por esos mismos dominios” (p.10).

Confirma, entonces, que el *Capital Cultural* obedece a un proceso de acumulación continuada en generaciones en las que son de común entendimiento, distintas formas y acciones de expresión, entre ellas el lenguaje, los significados, símbolos, costumbres y percepciones de cosas y objetos que le rodean en la cotidianidad. Además, Sepúlveda sostiene que “no es una posesión adquirida de repente, sino que –en tanto historia acumulada- asume la condición de formas objetivadas o incorporadas que

se proyectan como una capacidad potencial para producir provechos y para reproducirse así mismo en una forma idéntica”. (ob. cit)

El *Capital Cultural* se plantea como el producto de un proceso de continuo aprendizaje iniciado desde temprana edad y reflejado en la capacidad de memoria de la persona y en su centro “se encuentra lo que denominaremos hábito, sistema de disposiciones, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, estructuras simbólicas y lingüísticas, esquemas perceptivos, de evaluación, de pensamiento de acción” (Perrenoud 1996:48),

Estas disposiciones permanecen de manera consciente e inconsciente y han de manifestarse en situaciones prácticas de la cotidianidad, en distintos procesos de socialización y transmisión del mencionado *Capital Cultural*, originando su sostenida reproducción y ampliación indetenible, y a la vez consolida el acceso a una visión extensa o limitada del mundo social.

Por lo anterior resulta importante resaltar que “las ciencias humanas no carecen de vocablos para designar determinados aspectos del capital cultural: saberes, actitudes, personalidad, aptitudes, inteligencia, competencias, calificaciones, carácter, cualidades, genio, gusto, valor, etc. Estos vocablos tienen con frecuencia una definición fluctuante” (ob. cit. p.49).

Es decir, en el contexto donde se referencie tal capital, se asume tal apreciación debido a la fortaleza, efectos e impactos de beneficio y transformación social que se dan en y desde las interacciones sociales cotidianas, producto de la convivencia y el desenvolvimiento individual de cada integrante en determinada familia o comunidad.

Pero advierte Parra que el

[...] capital cultural es más social, es decir, hace más relación a las interacciones, cada vez más apremiantes, entre la comunidad y la sociedad más amplia. Naturalmente la adquisición de algunos elementos del capital cultural implica un cambio significativo para los niños [...] (Parra 1986:13)

En tales interacciones se dan particulares y auténticas estrategias de apropiación y acumulación que dan cuenta de una estructura original y

contextualizada del mismo y por ende las posibilidades de su reproducción, masificación y potenciación.

Los tres estados del Capital Cultural

Bourdieu presenta el *Capital Cultural* colocándolo en tres estados o formas conocidas como: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*, que permiten su identificación y apreciación de manera específica según sea el contexto. Así lo explica de manera detallada

El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o *incorporado*, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado *objetivado*, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado *institucionalizado*, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar. (Bourdieu (2001:136)

Al hacer referencia al *Capital Cultural* en su estado “*incorporado*”, *enfatisa* en habilidades prácticas, actuaciones mentales y corporales presentes en la persona. Es reconocido e identificado como el producto de un arduo proceso de interiorización gestado desde la cotidianidad familiar. “[...] no puede ser transmitido instantáneamente mediante donación, herencia, compraventa o intercambio” (Bourdieu 2001:140). La forma que él llama “*incorporada*” –constituida por orientaciones cognoscitivas y códigos simbólicos- es la más generativa, puesto que hace posible la reproducción o expansión del mismo capital cultural a través del aprendizaje” (Sepúlveda 2005:10).

Una persona puede identificarse por su forma de expresarse, la utilización de palabras y su significado, por sus actitudes y forma de conducirse y de hacer presencia ante los demás, aspectos que dan cuenta de la formación, pensamientos y aspectos interiorizados, que son de valor y dominio en la persona y rigen sus comportamientos espontáneos ante diversas situaciones e imprevistos cotidianos. En sintonía con lo expresado, Bourdieu (2001) sostiene que:

La mayoría de las características del capital cultural pueden ser inferidas del hecho de que éste se encuentra fundamentalmente ligado al cuerpo y presupone la interiorización (Incorporación). La acumulación de cultura en estado incorporado...presupone *un proceso de interiorización*, el cual, en tanto que implica un periodo de enseñanza y de aprendizaje, *cuesta tiempo*. Quien se esfuerza por adquirir cultura, trabaja sobre sí mismo, "se está formando". Esto implica un coste personal que se "paga con la propia persona". (p.139)

Gutiérrez (2007) define el estado "*incorporado*" del Capital Cultural como "disposiciones durables (*habitus*) relacionado con determinado tipo de conocimiento, ideas, valores, habilidades, etc." (p.36). Es decir, su apropiación viene dándose desde el seno familiar y es reforzado por las experiencias educativas que brinda la escuela, la cual certifica dicho capital, garantizando las posibilidades de incorporación útil y adecuada del educando en la sociedad. Es allí donde la influencia de la escuela da cuenta de tal apropiación de *Capital Cultural*.

El otro estado del *Capital Cultural*, el "*objetivado*", *se visualiza como* la disposición de medios o bienes de consumo de índole cultural que permiten la apropiación, procesamiento y exteriorización de conocimientos y saberes a través de su respectiva y adecuada aplicación y/o práctica que permitan su valoración, transmisión, contextualización y potenciación en determinado espacio social. Es decir son todos aquellos recursos tangibles que estimulan a la lectura e investigación de información y documentación valiosa –libros, diccionarios, documentales, revistas- que de acuerdo a los gustos, inquietudes e intereses de la persona luego de ser leída, procesada y comprendida origina la obtención de valiosos conocimientos, hábitos de lectura, desarrollo intelectual y cognoscitivo, apropiación y ejercitación en un pensamiento crítico-reflexivo entre otros aspectos que lo hacen posicionarse de una visión de mundo amplia.

Por último, está el estado "*institucionalizado*", visto *como* la apropiación del *Capital Cultural* que ha de ser validado a través de títulos y/o certificados que avalan su posesión y a su vez generan beneficios tales como: prestigio, estatus, reconocimientos y oportunidades laborales, tales como empleos dignos, ingresos económicos, ascensos u ocupación de

cargos jerárquicos importantes en la sociedad. Esto es el premio a los esfuerzos de la persona por alcanzarlo y el reconocimiento de deriva de la institucionalidad.

Puede afirmarse entonces que quienes poseen titulaciones académicas o de grados tienen amplias oportunidades para desenvolverse en espacios laborales y sociales a los fines de generar aportes, avances, mejoras, transformaciones y progresos en el espacio social, comunidad y familia a la cual pertenecen, al igual tendrán seguras posibilidades de acceder a un bienestar social y económico producto del *Capital Cultural* que poseen derivado de la preparación académica alcanzada.

Como aspecto interesante que permite la identificación del *Capital Cultural* en sus tres estados -*Incorporado, objetivado, institucionalizado*- es el hecho de que en tales estados se reconoce una incorporación ligada al cuerpo, que indica la interiorización de una cultura; es decir, que es derivado por un proceso arduo y consciente de enseñanza y de aprendizaje donde la labor de la escuela y de la familia resalta. Se invierte el tiempo que sea necesario y se tiene una retribución personal por parte de la propia persona que se ha esforzado por obtenerlo, y luego ese logro pasa a ser “una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*. Del “tener” ha surgido el “ser”. (Bourdieu 2001:140) que en el tiempo presente y futuro genera valiosos beneficios en su desenvolvimiento social, familiar, escolar y laboral.

Breve descripción de aspectos relacionantes del Capital Cultural

Para ampliar la comprensión de la noción de *Capital Cultural*, nos apoyaremos en otras conceptualizaciones que serán consideradas como “categorías de intereses colaterales”, que fueron también acuñadas por Bourdieu en sus aportes teóricos y que están todas interrelacionadas, para así, dilucidar a fondo aspectos sociales y educativos involucrados con el *Capital Cultural*, con la finalidad de ahondar en las prácticas sociales y maneras de percepción y representación del mundo de los actores pertenecientes a espacios socialmente vulnerables.

Interesa aquí la noción de Bourdieu conocida como **Habitus**, que el sociólogo francés asocia a esquemas prácticos de percepción que producen distintas formas de pensamientos que dan lugar a la disposición de distintas prácticas de socialización, familiarización y de ritualidades. Tales esquemas, gestados a través de tiempo, están constituidos por subjetivaciones y prácticas condicionadas a través de la historia de vida de las personas y grupos sociales a los cuales pertenecen. También están implicadas sus costumbres, sus culturas, modos de percibir la realidad, entre otros elementos. Además, obedecen a esquemas generativos de condiciones sociales diferenciales que han sido producidas desde la apropiación del *Capital Cultural*.

Otra noción de valioso aporte de Bourdieu es la **Reproducción Cultural**, muy relacionada con el *Habitus*. La entiende como la aparición de condiciones objetivas y objetivaciones simbólicas que contribuyen a la diferenciación social y a la distinción simbólica entre los grupos o clases sociales, generada por la distribución o posesión diferencial del *Capital Cultural* a cargo de **Agentes** - otra categoría colateral-; es decir, actores sociales con autoridad institucionalizada o poder, quienes con su accionar y desenvolvimiento originan una situación de “energía social” en el espacio en cual pertenecen, y donde socializan y conviven, donde unos logran acceder a un estatus de poder- dominación- y otros a una condición subordinados -desvalidos-, generando así situaciones de encuentros, desencuentros y luchas en dicho espacio social.

También resulta valiosa la categoría **Campo**, que se define como el espacio de interrelaciones sociales. Para Bourdieu el Campo posee una connotación de espacio social con las siguientes características:

- **Estructurado**: en él se origina una estructuración y ubicación sociohistórica a través de mecanismos de reproducción social, y de conflictos por la imposición de tales mecanismos que derivan luchas y resistencias sociales propias de ese campo.

• *Dinámico*: pues sus agentes manifiestan variadas disposiciones y colocan en circulación distintos tipos de intereses. Además, tienen la posibilidad de accionar y revertir dicho *campo* a través de la constante modificación de sus *Habitus*.

• *Estructurarte*: dado que desde la racionalidad, producción y renovación de sentidos de sus Agentes estos pueden acceder a una visión de mundo distinta a través de conscientes develaciones y captaciones de acontecimientos, informaciones y conocimientos producto de la dinámica, aprendizajes, convivencia e interacción social donde se encuentra sumergidos. (Cfr. Vizcarra F 2002)

El campo está conformado por *agentes*, instituciones y prácticas que originan mecanismos de subordinación y lucha de poder por la instauración de distintos capitales, entre ellos el *Capital Cultural*. Define, delimita y blinda, en la permanencia de condiciones sociales, de acuerdo con la esencia del *Capital Simbólico – otra categoría colateral-* que allí se ha instaurado. Bourdieu (1997) define esta categoría así:

El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica.: una propiedad que, porque responde a unas «expectativas colectivas», socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico. Se imparte una orden y ésta es obedecida: se trata de un acto casi mágico. (p.173)

A través del *Capital Simbólico* se imponen principios que dan lugar a distintas estructuras de diferenciación y por ende a la adjudicación de categorías de percepción en los agentes, pues posee una destacada función reproductora ya que lo simbólico dirige y orienta la energía social allí instaurada, la cual es capaz de fundar aspiraciones e imaginarios colectivos que generan un conjunto de valores y sentidos, evidenciados en

patrones decisivos de comportamientos y formas de interacción social que proporcionan a los agentes valoraciones de vida y actitudes de defensas y luchas. De esa manera asegura consciente e inconscientemente la continuidad de la instauración y permanencia de esos valores.

El Capital simbólico origina en muchos casos una dinámica social con “sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (p.173) generando de esta manera una **Violencia Simbólica**. Bourdieu la concibe como “la producción de la creencia, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas” (p.173)

Igualdad vs Desigualdad en la escuela ante la distribución de Capital Cultural

La escuela es un campo o espacio social donde confluyen estructuras mentales y objetivas que ponen en escena las prácticas sociales y un sistema de relaciones y posiciones, que propicia encuentros y resistencias entre sus actores o agentes. En ella se deriva una dinámica particular en las formas de circulación del *Capital Cultural*. En la mayoría de los casos la escuela se posiciona de manera consciente como colaboradora de “las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Esta tiende a proporcionar...el capital cultural detentado por la familia transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación” (Bourdieu 1998:28).

Puede afirmarse entonces que desde la familia y con refuerzo de la Escuela se dan mecanismos -evidentes o subliminales- de diferenciación y legitimación de un arbitrario cultural en las interacciones familiares, comunitarias y escolares. Estas inevitablemente cumplen una función de reproducción intergeneracional que se reflejan en las relaciones sociales, valores, hábitos, estilos de vida entre otros aspectos que dan cuenta de una herencia cultural que no ha sido elegida en la mayoría de los casos.

Desde esta perspectiva, tal herencia asegurara éxitos y/o desaciertos en el desempeño escolar y posteriormente profesional de niños que pertenecen a determinada familia, escuela y comunidad.

La escuela es, entonces, la principal responsable de la labor formativa y de distribución de *Capital Cultural*. Supuestamente se la concibe como un ente de constante superación y liberación de aspectos que no resultan del todo favorables en la condición humana y social de sus estudiantes. Se postula como una institución que trabaja la continua transformación, evolución y desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos en sus actores, de manera especial en sus estudiantes, pues en ella deben generarse “prácticas por la que la clase es renovada, integrada y reconstituida frente a cambios en su propia composición y en las circunstancias sociales en general en las que trata de sobrevivir y prosperar [...] (Giroux 2004:124)

Pero existen realidades donde las escuelas parecen estar en una labor distinta a la antes mencionadas; es decir, escuelas que parecieran estar enfocadas en una labor de complicidad o conservadora de aspectos desfavorables, debilidades y/o situaciones que porque no son canalizadas y abordadas afectan el normal desenvolvimiento en el estudiantado. La escuela bajo esta perspectiva evidencia entonces una labor pedagógica precaria, poco efectiva e influenciada por prejuicios y preferencias de índole social que la compromete poco con la superación de tales situaciones. Esos espacios escolares toman su edificio como una isla, desde donde se ignoran las condiciones sociales y económicas críticas o desfavorables de la familia y de la comunidad de donde provienen sus estudiantes. Su misión se reduce a instruir, creyendo que es suficiente poner a funcionar una batería de dispositivos para generar educación. Giroux (2004) plantea que desde esta configuración la escuela:

[...] ha ignorado no solo los principios latentes que dan forma a la gramática profunda del orden social existente, sino también a los principios que sustentan el desarrollo y naturaleza de su propia visión del mundo. Las escuelas, en estas perspectivas, son vistas meramente como sitios de instrucción. (p.22)

Esas escuelas no asumen posiciones ante las distintas encrucijadas que se les presentan, la más crucial de ellas: afrontar la dialéctica entre la labor diferenciada y la adecuada en la distribución del *Capital Cultural*. El espacio escolar actúa como corresponsable de las desigualdades o de las desventajas en los espacios sociales donde se encuentra adentrada, cuando evita ser transparente y consciente de las implicaciones devastadoras de la activación de mecanismos emanados de un sistema de enseñanza que afianza las desigualdades, adoptando un conformismo inadecuado.

De esta manera la Escuela pareciera posicionarse muchas veces en el accionar de llevar a

[...] cabo la operación de selección [...] con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales (ob. cit.p.35)

La escuela se convierte, entonces, en un lugar de diferenciación donde se afinan y fabrican personas, formas de pensar y actuar. Y como dice el filósofo francés:

La desigual distribución de capital cultural...conforma así el fundamento de los efectos específicos del capital, a saber: la capacidad de apropiarse de los beneficios y de imponer reglas de juego tan favorable para el capital y para su reproducción [...] (Bourdieu 2001:142)

Desde esos dispositivos, que generan desigualdades, se va produciendo una herencia social que es transmitida desde el seno familiar de generación en generación y se refuerza en el espacio educativo, considerándose como algo normal, natural y legitimado. Esa permanencia sociohistórica en tales estudiantes y grupos sociales encarna en sus modos y formas de pensamiento, percepción, estructuras cognitivas y de lenguaje, entre otros aspectos que refieren además en una situación de vulnerabilidad social. Por ello "decir con tono de lamentación resignada que los "estudiantes ya no leen" o que "el nivel baja de año a año" es en efecto

evitar preguntarse por qué es así y sacar de allí alguna consecuencia”. (Bourdieu 2005:104)

Tal actitud, devela una opinión simplificadora. Esconde la labor reproductora de la escuela, que ignora sus dinámicas sociales, no penetra la corporeidad, el discurso y el accionar del trabajo docente, que tiende a hacerse carne, opinión, palabra, sentimientos de esa velada fábrica de exclusión. De manera consciente o inconsciente desde la escuela se activan instrumentos de reproducción que abren o anulan diferentes posibilidades del favorable y justo acceso al *Capital Cultural*, validando los rendimientos diferenciados y posiciones sociales desiguales en las generaciones de estudiantes. Entonces,

[...] todo el efecto de veredicto o destino que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes, con una brutalidad psicológica sin atenuantes, la institución escolar impone sus juicios totales y sus acciones sin nombre... Los excluidos se encuentran condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado... (Bourdieu 2005: 122)

El alumnado que acude a la escuela se ve afectado por el sentido que ha sido instaurado en la misma. Condena a los niños y adolescentes a un “rendimiento académico ya visionado”, y por ende lo configura a un ya anunciado éxito o fracaso.

El Sistema Educativo, que debería procurar luchar contra prejuicios y falsas creencias de sus actores, a los fines de mejorar las condiciones sociales del espacio donde converge la escuela, al ocuparse de los espacios escolares “ignora que son también sitios culturales y políticos, como lo es la noción de que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico. (Giroux 2004:22)

La Escuela tendría que estar llamada a mirar esa génesis, e identificar los aspectos que han ocasionado el cultivo y el sostenimiento de prácticas e ideologías que dan lugar a la desigualdad educativa -entre ellas el prejuicio socioeconómico-. Reconocer esa génesis, implicaría tener

conciencia de cómo influyen en la distribución del *Capital Cultural*. Gracias a ese reconocimiento, la podría gestarse una constante

[...] resistencia por – parte de- maestros, estudiantes o padres y, por lo tanto, para tener éxito, deben reprimir la producción de contra ideologías. Asimismo, las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción... (Giroux 2004:124)

La escuela que haga frente a esa situación tendría que insistir en actitudes que permitan construir nuevos sentidos y hábitos en la práctica docente que posibilite una formación enmarcada en una mirada con sentido de justicia social.

La acción educativa que se desprenda de esa Escuela de una u otra manera contribuiría a una auscultación de cómo se genera el proceso de apropiación y reproducción de determinado *Capital Cultural*, evidenciando en las relaciones sociales, percepciones y modos de vida que den cuenta de las distintas posturas culturales que poseen sus educandos y que traen desde su naturaleza humana, su construcción social y su abrigo familiar. De esa manera se propendería una eficacia más justa, evitando lo que pone en evidencia Bourdieu (1995), que “la escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (1995:17).

El ser humano es un ser por excelencia educable. Esa condición no debería asociarse a factores naturales, ni a pertenencias a capas sociales privilegiadas. Por ello, la escuela está llamada a rescatar esa condición, para hacer factible la visión de Kaplan (2008), de que “La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define *en la situación escolar* en las relaciones sociales e individuales simultaneas que caracterizan su aprendizaje” (p. 11)

Esa “situación escolar” implica elementos y dimensiones concernientes a aspectos tales como la correlación y trayectoria socioeducativa, en la cual se ha encontrado sumergido y en las creencias colectivas asignadas por la escuela a su persona, que lo colocan en una distinción social producto de relaciones, experiencias y atenciones tensionadas y desiguales - muchas veces precarias de eficacia educativa- con su maestro que lo conduce a que haga “suyo el veredicto que pesa sobre él y su inevitable destino escolar” (ob. Cit. p.11) de éxito o fracaso.

Los estudios sociológicos de Bourdieu constatan que con

(...) el paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares -culturales, económicas y de vinculaciones sociales- los colocaban en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar “igualitaria”[...] (Bourdieu 2005:9)

Es decir, se afianzaba la conservación de la situación de desventaja social, al “valorar” subjetividades, conocimientos, actuaciones y sensibilidades que derivan de su cotidianidad familiar, y así “los sistemas escolares reproducían y premiaban, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, eran las consecuencias de las asimetrías sociales [...]” (ob. cit.)

En esa perspectiva, la labor de la escuela se ve con pocas o nulas posibilidades de transformación o superación de las condiciones sociales que enfrentan, y se coloca como cómplice de la conservación de tal estatus social.

Cuando la escuela se encuentra posicionada en estructuras de relaciones desiguales, su precaria labor formativa de distribución de *Capital Cultural* refuerza de manera directa e indirecta en sus estudiantes modos frágiles de ver, percibir y relacionarse con su entorno social. El espacio escolar tiende a poner en escena una permanente actitud de sumisión, generando un desenvolvimiento estático, rezagos en el presente y una visión del futuro poco prometedora. Por supuesto, esto también puede influir en sus pensamientos, atenuando sus deseos de superación e intereses en el alcance de mejoras y metas personales y académicas. De

“allí que toda explicación sobre la génesis de las estructuras visibles o, más aún, de las predisposiciones cognitivas incorporadas en los distintos procesos de socialización y de educación de los sujetos...” (Bourdieu 2005:8), “no sólo genera resistencias y desencantos, sino que, por principio, molesta e incómoda”. (ob. cit.)

Siguiendo a Bourdieu, puede afirmarse además que no solo el desempeño escolar se vería afectado, sino también la condición de ciudadanos se debilitaría; es decir, los educandos en ese ambiente de exclusión, carecerían de sólidas convicciones, conocimientos e ideales en el reconocimiento de sus derechos y deberes como sujeto, ser social e integrante de una sociedad, ya que “no cuentan con las mismas competencias y predisposiciones para desempeñarse como ciudadanos efectivamente iguales” (Bourdieu 2009:23). Por tal motivo, resultaría vital que los medios escolares promuevan actitudes firmes y fundantes en quienes recién se están iniciando en los espacios escolares, para que no sean asimilados a tal condenación, pues mientras “más desposeídas son las personas, culturalmente, sobre todo, más obligadas e inclinadas están a confiar en los mandatarios para tener una palabra política”. (ob. cit.)

Desde el espacio escolar resulta difícil emprender la tarea enunciada anteriormente, pues sería necesario cristalizar Políticas Educativas, posibilitadoras de una eficiente distribución de *Capital Cultural*, para así *acabar o a atenuar* la desigualdad educativa. En tal sentido, es importante poner atención a esto que nos dice Skliar (2011) cuando refiere que “la escuela ha perdido en estos tiempos su sentido más fundante y decisivo: el de educar a todos (p.1), la opinión del autor en relación con la labor de la escuela nos coloca en

[...] un encogimiento de hombros; una cierta mirada perdida que se abandona a sí misma. Y lo curioso de esa expresión, lo trágico de esa afirmación, es que en buena medida se reproduce entre aquellas y aquellos que hemos pasado siempre en su carácter imprescindible, en su inestimable posibilidad de crear vidas distintas, en su encomiable batallar por un mundo distinto” (ob. cit.)

Perspectivas de la labor pedagógica de la Escuela en la distribución del Capital Cultural

La noción de *Pedagogía* está referida a la práctica o el ejercicio de la labor docente en y desde el aula de clases. Se enfoca específicamente en aspectos relacionados a la planeación, organización y procedimientos que posibiliten -desde la reflexión y actuación autónoma del estudiante- una experiencia significativa y trascendental de aprendizaje. Su etimología da cuenta que proviene del griego *paidagogia* lo cual significa “el arte de educar a niños”. Además, su conceptualización siempre ha estado implicada a la noción de *Educación*, lo cual constituye uno de los fenómenos sociales muy importante y resultante del accionar pedagógico del docente.

La *pedagogía* podría presentarse con un matiz tanto positivo como negativo-, pues es el docente quien desde su práctica pedagógica consciente o inconscientemente puede ser vehículo de cambios y de transformaciones desde su labor. Pero también puede ser un vehículo de continuidad y mantenimiento de aspectos que en poco benefician a la sociedad, y contribuir a consolidar la reproducción de condiciones sociales desfavorables que derivan desde la cotidianidad familiar. Para Bourdieu (1995) la acción de la escuela es

... el resultado de una acción pedagógica que no parte de una *tabula rasa*, sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes (es decir, de la llamada «educación primera») por un lado cierto capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. (p.17)

Correspondería entonces a la Escuela asumir una constante reflexión en sus actores, quienes tendrían que pensar en la labor pedagógica que han venido ejerciendo. Ese pensamiento tendría que incluir un análisis de la comunidad donde esta insertada. El trabajo de renovar y reencaminar la labor de la escuela debería corresponder con una visión de la formación, que haga corresponder las necesidades académicas, con las peculiaridades sociales de quienes son partícipes, en sus distintos

escenarios, académicos y o de socialización, debido a que “cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social” (ob. cit)

La labor pedagógica constituye una base imprescindible en el logro de los objetivos de la escuela. Su foco esencial debería ser que sus estudiantes reciban el *Capital Cultural* que potencie su condición humana. Tendría, entonces, que esforzarse en el compromiso institucional de transformación social, donde las relaciones y mecanismos de socialización entre y con actores de la Escuela valore y reconozca aspectos históricos del espacio social que la rodea.

La desigualdad en el reparto del Capital Cultural tiene un impacto muy especial en los procesos de significación del lenguaje y apropiación de cultura, que actúan de manera efervescente en la construcción de la visión de mundo de los escolares, en sus capacidades de pensamiento, creencias, aspiraciones, ideales y proyecciones de vida. Para comprender la superación de esas desigualdades Giroux (2004) esboza “tres ideas importantes que son esenciales para un conocimiento más comprensivo del proceso de escolarización” (p.72) las cuales plantean que

- Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas.
- Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control de discurso, significado y subjetividades.
- Los valores del sentido común y las creencias que guían y estructuran las prácticas en el salón de clases, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”. (ob. cit.)

En el caso de los espacios que se han asumido aquí como espacio de investigación, como son los espacios de vulnerabilidad, el docente y las escuelas tendrían que verse obligados a “analizar los mecanismos propiamente pedagógicos por medio de los cuales la Escuela contribuye a

reproducir la estructura de las relaciones de clase reproduciendo la desigual repartición del capital cultural (Bourdieu 1995:241).

Para contrarrestar esa tendencia excluidora, si la escuela quisiese rescatar su papel justiciero, tendría que apostar por los encuentros y la integración entre la familia y la escuela, y así favorecer una adecuada interrelación entre cada uno de los actores que actúa en los procesos educativos. De esa manera contribuiría a frenar la reproducción social de la desigualdad, la dominación y la sumisión dóxica.

La escuela y todo el aparato escolar, tendría que plantearse trascendentes retos para superar tales injusticias en estas comunidades, con justas y amplias cualidades culturales, humanas, de transformación social con su entorno. Para tal cometido, el sentido político de la educación debe sufrir un profundo cambio de rumbo. En tal sentido, se suscribe la siguiente opinión de Téllez (2000):

Los profundos cambios que hoy experimentamos exigen repensar la educación, instituyendo las condiciones para constituir la como problema, es decir, animarnos a desmitificar lo establecido, sacudir hábitos y costumbres, agredir lo sacralizado y reinterrogar a través del ejercicio de la crítica, entendiendo la crítica como el movimiento de deslegitimación de lo dado, con toda la carga de riesgo y la posibilidad que ello implica. La crítica erosiona, desnaturaliza, borra las falsas neutralizaciones, remueve lo sedimentado. (p.2)

Si la Escuela se deslastrase del arraigo y de la ritualidad de la exclusión, favorecería las intenciones de una educación libre de estándares y condicionamientos de índole intelectual, social y cultural. Es decir, se inclinaría por una educación interesada en el educando, independientemente de las circunstancias que lo rodeen, tales como su entorno familiar, su contexto social, su condición socioeconómica, entre otros elementos, con la idea de garantizar el derecho humano de “igualdad” de oportunidades para acceder a un oportuno y adecuado *Capital Cultural*.

Un gran impulso para esas intencionalidades se podría obtener en el ideario de Paulo Freire, que enfatiza un accionar pedagógico que promueve y posibilite una renovación y reconstrucción permanente de la

historia, cultura y condiciones sociales de los pueblos, en un marco esperanzador para que la Escuela logre cambios y transformaciones sociales y enaltezca la dignidad de los escolares y sus familias en su derecho de bienestar, desarrollo humano y empoderamiento social.

La enseñanza, en la perspectiva freiriana, tendría que plantearse acciones trascendentales de la labor docente, aspecto clave en la distribución del *Capital Cultural*, pues es una vía que da cabida al ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, dando al traste con la educación como reproducción, repetición y transmisión de conocimientos, que afianzan la exclusión.

La propuesta de contextualización de las experiencias de aprendizajes, permitirían la explicación, comprensión y problematización de los hechos educativos, considerando la realidad social que los rodea, con la firme intención de generar, promover y favorecer continuas mejoras de bienestar en los escolares y comunidad en general, realzando además la permanente reflexión en la apropiación de saberes y con ella la autonomía en el pensamiento y actuación del educando.

CAPITULO II

LA NOCIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL: ANTECEDENTES, ABORDAJE TEÓRICO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La confluencia de visiones y aproximaciones conceptuales en relación con la categoría *Vulnerabilidad Social* constituye un aspecto relevante en la presente investigación. Permitirá proponer supuestos para interpretar las formas y maneras de existencia de las personas o grupos sociales que padecen tal fenómeno.

Aquí se intenta comprender qué teorías dan cuenta de unas experiencias sociales vividas por un grupo de personas que padece de una condición que lesiona trascendentalmente su dignidad. ¿Qué sustenta teóricamente la mencionada categoría? Respuesta que se busca con el propósito de acopiar criterios para la interpretación de la vida de una

comunidad de nuestra región monaguense, excluida del provecho del potencial que ofrece la creación cultural, ya que su situación de marginalidad genera una provisión muy precaria del llamado Capital Cultural.

Origen del concepto de Vulnerabilidad Social: Breve histórico

La noción de *vulnerabilidad social* permite un enfoque analítico que da cuenta de situaciones de desventaja social, donde fluctúan aspectos como: recursos económicos, condiciones físicas y de salud, obstáculos comunicacionales, debilidades en las dinámicas de convivencia y en las relaciones interpersonales entre la familia y sociedad. Adicionalmente, hace énfasis en las condiciones de fragilidad, exposición a riesgos, desigualdades, entre otros aspectos, desfavorables que producen condiciones de inestabilidad e incertidumbre en las personas afectadas.

El Diccionario de la Lengua Española deriva la noción vulnerable del término latino “*vulnerabilis*”, y la describe como un adjetivo que significa “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. La vulnerabilidad, entonces, caracterizaría la cualidad de un ser expuesto a ser dañado por fuerzas físicas y morales exteriores. Por supuesto, en la medida que en los seres tenga más debilidades, esas fuerzas dañinas incidirán con más agudeza.

Pero la vulnerabilidad es un hecho implícito en todo ser humano. Al nacer, el hombre es arrojado a su medio, en el cual hay asechanzas. Para aminorar esos peligros, se creó la sociedad y sus instituciones. Kottow (2011) nos describe esa condición, señalando que

La inherente vulnerabilidad humana también ha sido enfatizada por la antropología biológica al reconocer, desde Herder hasta Gehlen, al ser humano como deficitario, obligado a emprender la aciaga trayectoria de sobrevivir mediante el desarrollo de lenguaje, cultura y acción (P.91).

Ya en su versión social, la vulnerabilidad implicaría una profundización de la precariedad de ese “ser humano deficitario”, ahondando mucho más su condición de “sobreviviente”, pues estaría excluido de un conjunto de

aspectos y/o oportunidades individuales y del entorno, arrojándolo en las indefensiones y en las inseguridades.

Chambers (1989) descifra dos vertientes que pueden generar la vulnerabilidad. La primera enfocada en desastres ocasionados por la naturaleza; por ejemplo, fenómenos y acontecimientos catastróficos; la segunda, se enfoca en comprender los cambios de las condiciones de vida que sufren las poblaciones rurales o comunidades con habitantes en condición pobreza y en la degradación social y efectos traumáticos que esta ocasiona. Este autor asume la vulnerabilidad como

... la exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales (p.1)

Puede decirse, entonces que la *vulnerabilidad social* se enfoca y hace referencia a la exposición a riesgos donde existen muchas probabilidades de sumergirse en una situación de pobreza o exclusión social.

Existen otros soportes que dan cuenta del origen de la categoría "*vulnerabilidad social*" derivados de los aportes valiosos de reconocidas instituciones a nivel mundial como lo son la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)* y del *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)*, entes adscritos a la *Organización de las Naciones Unidas (ONU)*, que a través de sus distintos informes anuales productos de investigaciones y debates en asambleas han acopiado un conjunto de criterios para acuñar el concepto de precariedad social.

No es casual que ese concepto haya ido creciendo a la par que en el mundo acontecían hechos catastróficos, que no procedían todos necesariamente de fenómenos naturales. Las organizaciones ya nombradas destacan que durante la década de los años ochenta del pasado siglo, a nivel mundial (sobre todo en África y Asia) se dieron acontecimientos que colocaron fin a ciclos históricos que cancelaban

fenómenos como los colonialismos, y abrían caminos para que los viejos países tutelados por las grandes potencias, como Estados Unidos de Norteamérica, Francia, Holanda y Reino Unido, entraran en una espiral de conflictos que pusieron en riesgo a miles de poblaciones. Esos acontecimientos derivaron situaciones de índole social, económica y político que originaron crisis en la dinámica social, y fueron enfrentadas con ineficientes políticas de asistencia social y económica.

De Armas, Carreiro y Escuela (2010) sostienen que, en el caso de América Latina, ese concepto fue adoptado por los sociólogos, cuando estos hacen balances de las consecuencias de la aplicación de paquetes económicos que restringían los gastos sociales públicos, en especial en salud y educación. Señalan estos autores que esas políticas tuvieron “fuertes impactos sociales provocados por los programas de ajuste social y económico” (p.54). Advierten que

Aunque es habitual que su aplicación se circunscriba casi exclusivamente a los sectores pobres, a partir de la crisis económica mundial, sin duda los más sensibles a los cambios, no serán estos sectores de la población los únicos afectados (p.54).

Es importante destacar que esos seres “más sensibles a los cambios”, no contaron en su mayoría con la fuerza necesaria para disminuir el impacto de esas políticas, y por ello se hicieron más vulnerables al daño social que ellas produjeron.

En América Latina la década de los años ochenta fue considerada como una “década perdida”, debido a las restricciones, limitaciones de índole económica y social, que provocó el colapso del modelo de desarrollo que estaba en vigencia en los últimos cuarenta años, ocasionando que emergiera un nuevo orden mundial en la economía en cuanto a mecanismos de la actividad productiva y la distribución de recursos de parte del mercado y con ella un nuevo esquema de desarrollo social. (CEPAL 1999 en Pizarro 2001)

A finales de la década de los años noventa, luego de la implementación del nuevo esquema de desarrollo en la mayoría de los países de América Latina, se logró con éxito la regulación y control de precios de los bienes y servicios, pero el crecimiento económico y desarrollo fue nulo. Se acentuaron, en consecuencia, los problemas del desempleo y la pobreza aumenta, creando de brechas en la distribución de los recursos económicos. Todos esos problemas en comparación con a década de los años ochenta y anteriores se ampliaron considerablemente. (CEPAL 1999 en Pizarro 2001).

El informe FOESA, elaborado en el año 2008 por la Fundación de Estudios Sociales y Sociología Aplicada de España, define la vulnerabilidad en cinco dimensiones: 1. Derivada del trabajo precario y del desempleo; 2. La precariedad del capital humano; 3. El debilitamiento de la productividad de los sectores bajos, no afectos a los altos sectores de producción; 4. La debilidad de las relaciones sociales y 5. La debilidad de la familia, sobre todo en los sectores pobres (De Armas, Carreiro y Escuela, 2010).

Aunque generada en Europa, la descripción de esas condiciones de vulnerabilidad sirve adecuadamente para abordar la realidad de nuestros países, pues esas cinco dimensiones definen en buena medida cómo se ha ido acentuando la fragilidad de muchas familias, ante unas instituciones cuya acción oscila entre el desdén y la complicidad.

El estudio de factores de carácter objetivo y subjetivo de la aparición de la noción de *vulnerabilidad social*, a la luz de esas cinco dimensiones puede servirnos de vehículo explicativo. Aporta un análisis fundamental de la sociedad y podría dar cuenta de cómo ella valora los riesgos, indefensiones y compensaciones en la asistencia social, para ofrecer condiciones básicas para la existencia y bienestar humano a un sector que se ha replegado, colocándose en espacios que no contribuyen a darle un sitio de dignidad.

Esas cinco dimensiones se patentizan crudamente en nuestra realidad, al poner el foco en la precaria productividad laboral (benéficos y protección salarial), como producto del desempleo o del subempleo, en una educación

que produce poco capital humano, en una desmejora de la microproductividad, por ejemplo, la artesanal, porque la Gran Economía la excluye, en condiciones de hábitat que precarizan la convivencia familiar. Sobre estos aspectos tienen gran influencia la efectividad de políticas públicas de asistencia social de organizaciones mundiales y del Estado, además de la responsabilidad de inversión social de instituciones públicas y privadas. (CEPAL 1999 en Pizarro 2001)

La CEPAL deja bien claro este fenómeno de vulnerabilidad social, cuando relata el arduo papel de las organizaciones y gremios sindicales en la procura de la protección de los beneficios y salarios de la clase trabajadora, pues, durante las últimas décadas se ha venido dando un notable crecimiento del desamparo y por ende el debilitamiento acelerado de las condiciones socioeconómicas de la familia. Sin dejar de destacar el aumento alarmante del desempleo y el aumento trabajadores en el sector de la economía informal. Y también suma a la problemática el escaso y burocrático apoyo en la concesión de créditos que otorga las instituciones financieras públicas y privadas para el respaldo de las pequeñas economías. (CEPAL 1999 en Pizarro 2001)

El fenómeno de la *vulnerabilidad social* ha ocasionado un duro golpe a la autoestima de muchas poblaciones, pues su percepción subjetiva ha generado sentimientos de indefensión y desesperanza en el logro de condiciones acordes al bienestar social y con ellas el poco o nulo esfuerzo individual en la búsqueda de mejores condiciones de vida a través de la preparación educativa y profesional. Toda esta situación empeora, con la tendencia de las instituciones estatales a crear dependencias perversas con planes de ayudas empaquetadas como dadas, que persiguen filiaciones ideológicas o religiosas, infringiendo duros golpes a la facultad crítica de estos ciudadanos. (CEPAL 1999 en Pizarro 2001)

Según la CEPAL y el PNUD (de la ONU) la pobreza y la inequitativa distribución de los recursos económicos para el ingreso familiar radicalizaban las desigualdades sociales en los años 80 del siglo pasado; es decir, los años del llamado Capitalismo del Subdesarrollo. Sin embargo,

en el nuevo orden de desarrollo económico y social a partir de la década de los años noventa en los países latinoamericanos, el fenómeno de *vulnerabilidad social* se posiciona y se incrementa a finales del segundo milenio. Dicho fenómeno suma ahora problemáticas sociales más complejas, que causan deterioros y fragmentaciones en la sociedad. Pero frente a eso no se vislumbran acciones y estrategias efectivas de hagan frente a tales afectaciones.

Evolución conceptual del fenómeno Vulnerabilidad Social

Con el propósito de acercarnos a la real comprensión de la noción *vulnerabilidad social* para generar su pertinente análisis, se expone una breve correlación y aproximación conceptual que se ha dado a lo largo del tiempo luego de su aparición, tomando en consideración distintos aportes, enfoques y visiones teóricas al tema.

Para Castel (1991) el fenómeno de la *vulnerabilidad social* está íntimamente implicado en “tres zonas”:

... la zona de integración (trabajo estable y fuerte inscripción relacional, que a menudo van juntos), la zona de vulnerabilidad (trabajo precario y fragilidad de los soportes relacionales), y la zona de marginalidad, que prefiero llamar zona de desafiliación para marcar bien la amplitud del doble desenganche: ausencia de trabajo y aislamiento relacional (Castel, 1991: 41)

En la zona social y económica del autor identifica “una zona intermediaria, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes relacionales” (Castel 1995:17), caracterizada además por incertidumbres, riesgos, limitaciones socioeconómicas, débil asistencia médica o de salud, fracaso o rezago escolar y probabilidades de daños físicos y morales, otros aspectos desfavorables. Destaca que dicha zona es antecedida por la “zona de integración”, referida a las condiciones de vida acordes y de completo bienestar. La no superación de este fenómeno social conlleva a pasar a la “zona de exclusión o desafiliación social”, la cual está caracterizada por elementos que degradan, discriminan y estigmatizan la existencia humana.

Deteniéndonos en tales aseveraciones, se puede afirmar que las poblaciones o comunidades en situación de *vulnerabilidad social* están caracterizadas por extremadas limitaciones económicas, condiciones de trabajo y de vida en desamparo y en la mayoría de los casos con pocas o nulas evidencias de transformaciones en su cumulo de años de existencia, pues pareciera que es imposible en sus habitantes asuman una conciencia de cambios y superación social.

El autor, luego de diversos estudios e investigaciones relacionadas al fenómeno de *vulnerabilidad social*, inserta una cuarta zona, que denomina “zona de asistencia”, que se encuentra paralela y de manera fluctuante a la “zona de vulnerabilidad”. Si se detecta esa zona, las instituciones podrían proteger la existencia humana garantizando una serie de auxilios, si se gestan políticas de asistencia social en las comunidades, las cuales al afianzarse y solidificarse pudieran superar los embates de esa vulnerabilidad y pasar a la “zona de integración”. Si ocurriese lo inverso (es decir, la falta de tales políticas sociales por largo tiempo o de manera definitiva), se agudizaría la afectación, conllevando a que estas comunidades ingresen con facilidad a la “zona de exclusión o desafiliación social” (Castel, 2004)

Para Blaikie (1996), la noción de “*vulnerabilidad* representa un enorme salto cualitativo en la teorización y conceptualización de los desastres y su gestión” (p.18), por cuanto sustenta aportes teóricos de investigaciones, colocándola frente a la noción de “desastre”, que matiza dos modelos conceptuales de vulnerabilidad. En ese sentido, explica:

El primero examina la evolución de condiciones inseguras específicas en términos de presiones dinámicas como son la urbanización y la degradación ambiental y en términos de causas de fondo inmersas en la economía política. El segundo modelo parte del concepto acceso, parte desde una familia, comunidad o sociedad dada, a los recursos que permitan seguridad frente a determinadas amenazas. Este modelo permite identificar los diferentes canales y barreras sociales, económicas, políticas, culturales y otras que determinan el acceso a condiciones seguras. (p.18).

Blaikie nos muestra un panorama donde son notables los elementos y complejidades implicados en la *vulnerabilidad social*, entre los cuales destacan “las condiciones inseguras que caracterizan a una determinada configuración temporal y espacial de vulnerabilidad con procesos económicos y sociales globales [...]” (ob. cit). La inestabilidad en la economía genera restricciones en el bienestar social y limita las fuentes estables de ingreso familiar que dan garantía de una calidad de vida. Tales aspectos son derivados además de las políticas económicas y sociales a niveles macros, que de una manera u otra están vinculadas a dicha realidad, y que a su vez condicionan y generan privilegios en el acceso de la comunidades o personas que padecen el fenómeno de la marginalidad social.

Además, se añade a esta problemática “variables como género, edad, etnicidad” (ob. cit), lo que evidencia que los factores que envuelven a la vulnerabilidad social son multivariantes, y esa marginalidad puede afectar a sus actores por diversas razones: “pertenecer a uno u otro sexo, la discriminación y marginación de determinados grupos sociales, el analfabetismo y la falta de acceso a la educación, pobreza, disparidad en cuanto a nivel de recursos, escaso acceso a los medios de producción” (Basteiro 2002: 248).

Perona y Rocchi (2001) se plantean la noción de vulnerabilidad social “como condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos sociohistórico y cultural determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica”. (p.23)

Lo cual significa que la personas que vivencian esta condición se encuentran desasistidos en su calidad de vida, por ende, no gozan de adecuadas condiciones de subsistencia que le permitan desenvolverse en distintos escenarios de la sociedad y no pueden proseguir y evolucionar en el alcance de oportunidades de progreso y mejoras de manera individual como para sus familiares y pares.

En este sentido la CEPAL- CEPAL (2002) hace referencia a aspectos que permiten identificar el fenómeno de *vulnerabilidad social* en determinado contexto:

[...] obedece a diferentes criterios: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal, [...] el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes [...] (p.5).

En consecuencia, al referirnos a condiciones de *vulnerabilidad social*, verdaderamente estamos refiriendo a situaciones de vida no acordes, a interrelación social y convivencia familiar con bajos niveles de cultura, con pensamientos y estrechas estructuras mentales, a futuros truncados y muchas veces hasta de anulados sueños y aspiraciones, a condiciones amenazantes y tensionadas que colocan a ser humano en una total dependencia, a sumisión, fragilidad social, a aspectos que deben de ser tratados, abordados, considerados, problematizados y superados en niveles considerables a través de la oportuna asistencia social y una de ellas es la educación de calidad que por derecho le corresponde recibir y asumir a los niños y personas que presentan estas condiciones sociales.

La CELADE-CEPAL (2002) aporta al estudio y análisis de la noción del fenómeno de *vulnerabilidad social*, y la asume como:

[...] la combinación de: i) eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas; ii) la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos; y iii) la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos [...] (p.17).

Lo que hace entender que con la noción de *vulnerabilidad social* estamos identificando una serie de aspectos interrelacionados, que de acuerdo con el espacio social donde ocurre, implica dimensiones y complejidades propias de la dinámica, fuerzas y sinergia que marginan a un grueso número de ciudadanos.

La Organización de las Naciones Unidas (2004) sostiene que:

En esencia, la vulnerabilidad puede definirse como un estado de elevada exposición a determinados riesgos e incertidumbres, combinado con una capacidad disminuida para protegerse o defenderse de ellos y hacer frente a sus consecuencias negativas. La vulnerabilidad existe en todos los niveles y dimensiones de la sociedad y es parte integrante de la condición humana, por lo que afecta tanto a cada persona como a la sociedad en su totalidad (p 8).

Las escuelas adentradas en comunidades con situaciones de *vulnerabilidad social* presentan riesgos e incertidumbres que provienen de la realidad que les rodea. Por ello resulta obligante una acción educativa encaminada a una formación adecuada y positiva, que permitan la activación de muros de contención a fin de proteger a dicha población de las amenazas y secuelas negativas. Esos espacios tendrían que considerar que en esos espacios existe

[...] un conjunto de características que generan debilidad, desventajas o problemas para el desempeño, movilidad e integración social de los agentes sociales y que actúan como un freno para la adaptación de los mismos a los cambiantes escenarios sociales” Rodríguez (2001) en (Sanguinetti 2006:9).

Alguacil (2006) agrega otros elementos configuradores de la problemática que hemos venido definiendo. Y tiene que ver en cómo la *Vulnerabilidad Social* ha asestado un duro golpe a las expectativas de las clases bajas, al rebajar enormemente la “movilidad social”. Por ello, estos sectores se ven frustrado por un

[...] proceso de malestar en las ciudades producido por la combinación de múltiples dimensiones de desventaja, en el que toda esperanza de movilidad social ascendente, de superación de su condición social de exclusión o próxima a ella, es contemplada como extremadamente difícil de alcanzar. Por el contrario, conlleva una percepción de inseguridad y miedo a la posibilidad de una movilidad social descendente, de empeoramiento de sus actuales condiciones de vida (Alguacil 2006:161)

Para Golovanesvky (2007) el concepto de *vulnerabilidad social* ofrece la posibilidad de

[...] captar la forma y las causas por las que diversos grupos sociales están sometidos a eventos y procesos que atentan contra su capacidad de subsistencia, su acceso a mayores niveles de bienestar y el ejercicio de sus derechos ciudadanos (p.22)

Para no ofrecer soluciones falsas, que atienden a inmediateismos, habría que tener conciencia de que se está frente una problemática que es muy “compleja, multicausal y tiene varias dimensiones analíticas e incluye aspectos de individuos y hogares, así como también características económicas, políticas, culturales y ambientales de la sociedad...” (Ob. cit) Dimensiones que deben estar presentes en la mente de los decisores políticos.

Puede afirmarse que una persona en situación de *vulnerabilidad social* se encuentra “[...] en cualquier acepción, de recibir un daño o perjuicio, o de ser afectado, conmovido, convencido o vencido por algo [...]” (Moliner 2008: 528). Quienes están en esta condición, padecen la orfandad: no poseen la fortaleza personal, familiar, educativa, social, económica, emocional, nutricional entre otros elementos vitales que garantice la calidad de vida del ser humano. Por ende, se encuentran en completas desventajas para enfrentarse a los retos y posibilidades que pudieran darse en su entorno social y más aún en creer y asumir una consciencia de cambio de que tiene todas las oportunidades para superarse y salir de tal condición de indefensos.

Por lo anteriormente anotado, se podría decir que la *vulnerabilidad social* condena a la población que la padece a una situación de total incertidumbre social, que impide el cumplimiento efectivo de sus derechos humanos, y con ello su modo de vida presente y futuro. En otras palabras, dicho fenómeno cobra fuerza, afianzándose y causando efectos acelerados de acuerdo a las condiciones individuales en las personas. Esto conlleva graves problemas en su estado de salud, su edad, sexo, condiciones físicas, capacidad de asumir un rol productivo en la sociedad, preparación académica y laboral entre otras, y condiciones generales o colectivas. La *vulnerabilidad social* ubica y condena a densas poblaciones poniéndolas en

[...] riesgo de caer en situación de pobreza (por proximidad a la línea de pobreza o por presentar una o varias vulnerabilidades específicas), su cálculo varía apreciablemente en relación con la dimensión de pobreza de cada país. En los países de mayor nivel de pobreza, la franja de vulnerabilidad será más reducida, puesto que pronto chocaría con el límite de los deciles e ingreso más alto. (Altmann 2009:95)

Esa marginalidad impacta esencialmente el *Capital Cultural*, pues este se precariza por cuanto los actores acentúan sus déficits y la escuela. La desatención social, entonces, se vive en sus distintas dimensiones. Y los planes y políticas de asistencia social empleados por el Estado a fin de posibilitar su superación, erradicación o minimización están enfocados a soluciones asistencialistas que creen solucionar el problema con alguna que otra dádiva, que satisface momentáneamente una necesidad particular, perdiendo de vista que “la vulnerabilidad es atributo de los contextos sociales, nunca de las personas” (Villalta y Guzmán, 2010: 6). Y también se pierde de vista el papel esencial de la escuela que, tomando conciencia de eso, aborda el hecho educativo como un todo. Por ello nos parece pertinente esta afirmación de los autores ya citados:

En tal sentido, la institución escolar es un factor protector de los riesgos de exclusión social cuando sus prácticas e innovaciones consideran las coordenadas socioculturales que la enmarcan” Flores (2009) en (Villalta y Guzmán 2010:6).

Una de las afectaciones que vivencian las personas en condición de *vulnerabilidad social*, de manera especial la niñez y la juventudes precisamente la sensación de incertidumbre y ansiedad ante la amenaza de pasar a un estado de exclusión o desafiliación de la sociedad, pues dicha condición da cuenta de pocas condiciones y herramientas para integrarse a futuro de manera efectiva a un normal y adecuado desenvolvimiento en la sociedad, a una actuación productiva y de esta manera acceder y asegurarse bajo condiciones de una vida digna, anulándose en su independencia socioeconómica y a su vez imposibilitando en gran manera intenciones de aspirar, planificar y proyectarse mejores condiciones de vida a futuro.

Los niños y los jóvenes son las víctimas más patentes de esa vulnerabilidad. Raggio y Sabarots (2012) hacen un balance del estado de esa orfandad social que:

[...] van desde una educación formal deficitaria hasta la estigmatización por parte de otros sectores sociales fundada en una supuesta peligrosidad. Desde la dificultad para articular un proyecto de vida laboral y/o profesional con perspectivas de integración y reconocimiento social, hasta la maternidad o paternidad temprana que añaden responsabilidades a resolver cotidianamente a menudo en el seno de familias que también adolecen de condiciones socioeconómicas adecuadas. En fin, abarca una serie de factores...que colocan a los jóvenes en una situación altamente desventajosa. La vulnerabilidad expresa una fragilidad de los lazos sociales en la que se juegan problemas de integración social. (p.6)

Bajo esta premisa, se puede afirmar entonces que la condición de *vulnerabilidad social* en personas escolares como lo son niños y jóvenes da cuenta de la indefensión y pérdida del reconocimiento, cumplimiento y garantía de sus derechos humanos establecidos en acuerdos y estatutos que así lo rigen mundialmente. En nuestro país con estas condiciones de *vulnerabilidad social* se acentúan agudamente sobre en las zonas rurales, alejadas de la ciudad o poblados urbanos.

Al conocer una comunidad o población que padezca el fenómeno de vulnerabilidad social y constatar la presencia de esta, solo el acto consciente de identificar tal situación debe conllevar al estudio y consideración de posibilidades para hacerle frente y generar alternativas de superación, desde la labor educativa. Nuestra investigación podría ayudar a la detección oportuna de lo que Katzman (2000) refiere como “activos y estructura de oportunidades”, lo cual no es más que los recursos, mecanismos y alianzas que pudieran estar presentes de manera interna; es decir, en los conocimientos, destrezas y habilidades de los habitantes, en la manera cómo se organiza, en su ubicación comunitaria, que viabilice acciones de transformación. De esa manera podría superarse el esquema asistencialista, que anula la autonomía de las comunidades o personas.

Katzman (2000) explica que tales “activos” son un:

[...] conjunto de recursos, materiales e inmateriales, sobre los cuales los individuos y los hogares poseen control, y cuya movilización permite mejorar su situación de bienestar, evitar el deterioro de sus condiciones de vida o bien, disminuir su vulnerabilidad. Si bien los recursos que manejan las personas y los hogares son múltiples [...] sólo aquellos que permiten el aprovechamiento de las estructuras de oportunidades del Estado, del mercado y de la comunidad se constituyen en activos (p.294).

En síntesis, se trata de pensar una escuela más gestionaría, más autónoma que haga posible la puesta en marcha de esa “estructura de oportunidades” como

[...] la probabilidad de acceso a bienes, servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar y de las personas porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social” (Ob. cit p.299).

Características predominantes de los Espacios Socialmente Vulnerables

- ***Condiciones de los espacios sociales***

Siempre ha existido una destacada diferenciación entre lo que se conoce como un espacio social urbano y un espacio social rural en la cultura y condiciones de vida de sus pobladores, pues siempre los espacios sociales urbanos son privilegiados en comparación con los espacios sociales rurales en cuanto a las condiciones y calidad de la construcción de las viviendas, la distribución espacial, el goce de los servicios públicos, tales como seguridad, asistencia médica, educación, y otros aspectos vinculados al bienestar y calidad de vida merece todo ser humano. Esta diferenciación se agudiza o supera de acuerdo con el impacto y mecanismos que generen las Políticas Públicas existentes en materia de protección social.

- ***Composición de los Hogares:***

La conformación de los hogares está muy vinculada a las condiciones demográficas de una población. En las zonas afectadas por la vulnerabilidad social se reflejan elementos desproporcionales de fecundidad y mortalidad, pronunciada procreación en adolescentes,

números elevados de personas que integran el hogar, bajos niveles de sostenimiento socioeconómico, la condición demográfica del jefe de la familia oscila en los extremos: muy joven-muy anciano. Su proyección es nula o escasa de metas y/o proyectos de vida familiar. Todos estos factores son claves para dar cuenta de la situación de vulnerabilidad y desventaja social de un grupo de persona de una comunidad.

- ***Desocupación Laboral:***

Es uno de los aspectos que dan cuenta de la situación de *vulnerabilidad social* y por ende uno de los que genera mayor preocupación en la familia que lo padece, dado que la inserción y estabilidad laboral es un aspecto fundamental en el bienestar socioeconómico de las personas y por ende los hogares. Constituye una amenaza en el desarrollo social y la economía familiar de una determinada localidad, lo cual afecta de manera considerable en la calidad de vida y bienestar de las personas.

- ***Ingresos económicos insuficientes:***

Los ingresos por concepto de la actividad laboral o actividades de sostenimiento socioeconómico son de suma importancia debido a que aseguran el acceso a las necesidades básicas como alimentación, salud y recreación, además de la adquisición de bienes y servicios necesarios para una vida digna. Cuando estos ingresos no corresponden al valor del trabajo y por ende a la demanda de precios de alimentos y servicios básicos, se considera entonces una amenaza que da cabida a una situación de *vulnerabilidad social* que atenta contra la protección social, generando riesgos que podrían desencadenar en la vivencia de pobreza y marginalidad, además ocasiona la baja motivación en la productividad y desempeño laboral ocasionando condiciones de precariedad inseguridad e incertidumbre en la dinámica social de la persona y su familia.

Enfoque de oportunidades ante situaciones de vulnerabilidad social en Venezuela desde Políticas Públicas

En Venezuela la sostenibilidad y crecimiento económico ha sido muy desfavorable en las décadas recientes, sobre todo en los últimos 5 años,

esta grave situación ha originado la aparición de malestares sociales entre ellos la vulnerabilidad social, que han venido agudizándose cada vez más. Al respecto la CEPAL (2018) en su Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe manifestó que:

En 2018 el PIB de la economía venezolana se redujo por quinto año consecutivo, un 15,0%, lo que supone una contracción acumulada del 44,3% respecto al PIB de 2013. Por otra parte, desde noviembre de 2017 esta economía presenta tasas de inflación mensuales mayores al 50%, y en lo que va del año la tasa mensual promedia el 127,9% [...] Para 2019, de mantenerse la severa restricción externa que enfrenta el país, se espera una nueva caída del PIB (-10,0%), una inflación creciente, un cuantioso aumento de los agregados monetarios y una depreciación significativa de la moneda. (p.1)

Puede apreciarse un panorama económico nada alentador, situación que por ende afecta todas las dinámicas sociales que se dan en la sociedad venezolana, sobre todo en las comunidades que padecen realidades de vulnerabilidad social generando críticas amenazas en la vida de sus habitantes por las limitaciones y pocos ingresos socioeconómicos que les caracterizan, ante este panorama de economía nacional afectada por la elevada inflación que ha venido colocando en total desprecio y devaluación todo ingreso económico, generando esta situación serias y complejas agudizaciones en las condiciones de vida de la población venezolana, condicionando la alimentación, la salud y bienestar social de manera específica en los niños y jóvenes como nuevas generaciones que necesitan tener garantizadas las condiciones mínimas de existencias, contemplado esto además como un Derecho Humano.

A esto se le suman pocas oportunidades a una educación oportuna, transformadora y de calidad, reducidas oportunidades de un empleo estable y con amplios beneficios socioeconómicos, y la distribución manera no equitativa de programas de asistencia y bienestar social promoviendo de esta manera el nulo desarrollo social y crecimiento económico en nuestra nación y de la misma manera agudizando la situación de *vulnerabilidad social*.

Un aspecto que da fuerza y vitalidad a la situación de *vulnerabilidad social* y que en gran parte limita u obstaculiza su superación es precisamente esa asistencia deficiente o nula de políticas de asistencia y bienestar social empleadas por el Estado, que no aseguran un justo y oportuno acceso económico, de asistencia en salud, educación y el empoderamiento de herramientas y conocimientos que den origen al despertar de conciencia y desarrollo de talentos y habilidades para el adecuado desenvolvimiento social, laboral y profesional.

El tratamiento de la situación de *vulnerabilidad social* pasa por el reconocimiento de las amenazas y las oportunidades encontradas en el entorno con la que se dispone la persona para la superación de la misma. Por lo tanto, el diseño de políticas de asistencia social de manera precisada y contextualizada a cada comunidad o población que padece y enfrenta dicho fenómeno, resulta clave y podría ser un mecanismo que ayude a minimizarla o erradicarla en sus distintas escalas.

Sin duda alguna la situación de *vulnerabilidad social* en determinada comunidad da cabida a una serie de problemas que parecieran reproducirse a lo largo del tiempo cuando estos no son atacados desde planes y asistencia social que deriven de *Políticas Públicas*. *A pesar de haberse creado los llamados Consejo Comunales, su colonización partidista impide que ellos hagan un enfoque contextualizado y verdaderamente eficiente para corresponder a la demanda y real asistencia de seguridad, protección social y calidad de vida de las personas afectadas por tal fenómeno.* Las Políticas Públicas vigentes en nuestra nación no brindan del todo una respuesta y soluciones afectivas ante tal situación, por lo cual sería necesario acciones organizativas y de interés comunitario que busquen renovar y hacer ajustes a tales políticas.

Por lo anterior resulta importante resaltar que desde el año 2016 la ONU a través del PNUD se ha propuesto 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) a cumplirse durante 15 años, conocidos también como Objetivos Mundiales, los cuales deben guiar las políticas públicas de cada nación, con la finalidad de “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y

garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad” (PNUD 2016:1). Estos objetivos proporcionan positivos aspectos que de ser tomados seriamente en cuenta posibilitaran minimizar la situación de *vulnerabilidad social* en el mundo. A continuación, se mencionan:

1. Poner fin de la pobreza en todas las formas en todo el mundo.
 2. Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición, y promover la agricultura sostenible.
 3. Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades.
 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.
 5. Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y a las niñas.
 6. Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos.
 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos.
 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.
 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación.
 10. Reducir la desigualdad en y entre los países.
 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles.
 12. Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles.
 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos.
 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible
 15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras.
 16. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.
 17. Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.
- (PNUD 2016:1)

Estos objetivos “están interrelacionados, con frecuencia la clave del éxito de uno involucra las cuestiones más frecuentes vinculadas con otro” (PNUD 2016:1). Además, los ODS “conllevan un espíritu de colaboración y pragmatismo para elegir las mejores opciones con el fin de mejorar la vida, de manera sostenible, para las generaciones futuras” (Ob. Cit.)

Las Políticas Públicas, relacionadas con el abordaje de la situación de *vulnerabilidad social* en nuestro país Venezuela, están obligadas a responder en cada momento actualizar su enfoque y modos de aplicación según lo establecidos en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Y deben propender a la reducción de desventajas y desigualdades, atendiendo a las distintas localidades -sobre todo con significativo número de habitantes- que así la requieren y de esta manera permitir el fortalecimiento de los derechos humanos y ciudadanos con equidad e igualdad en el acceso a condiciones de bienestar y desarrollo social.

Los citados Objetivos Mundiales tienen como desafío hacer frente a mecanismos de desigualdad social y de reproducción intergeneracional de desventajas y riesgos sociales, instaurados de manera consciente o inconsciente en comunidades y localidades, que pueden llevar a situaciones de pobreza y exclusión social. Para afrontar tal reto habría que fortalecer de los programas y políticas públicas relacionadas con la educación, la salud y seguridad social. Se contempla además planes de capacitación, fortalecimiento y empoderamiento en oficios y para el adecuado desenvolvimiento laboral, y con ellos el sostenimiento económico a familias que no poseen profesionales. Se trata, en definitiva, de apostar por el sostenimiento, composición y convivencia de los hogares, en el marco de un concepto de desarrollo social y económico, en el que las comunidades coadyuven en la estabilidad y productividad laboral de los jefes de familia, con la finalidad de minimizar situaciones de vulnerabilidad y fragmentación social.

A través de esas políticas y planes de asistencia social se aseguraría la justa y equitativa distribución de los ingresos económicos, a los fines de erradicar la desigualdad y *vulnerabilidad social*. Pero se evidencia de manera pronunciada, incongruencias y privilegios en el aprovechamiento e impacto de dichas políticas de asistencia social. Existen regiones, comunidades o localidades del país más favorecidas que otras en este aspecto.

Una justa distribución de los ingresos económicos a través del impulso y ejecución de las políticas públicas de asistencia social, enfocadas en minimizar las desventajas sociales en aquellas localidades en situación de *vulnerabilidad social* pronunciada, sería clave en el fortalecimiento de los derechos humanos y constitucionales de desarrollo social, económico y adecuada calidad de vida.

Vulnerabilidad Social y Educación

Se asume que la Educación es un proceso marcado de múltiples complejidades implicadas en la evolución, progreso y desarrollo del *ser humano*. Ella está llamada a responder e influir de manera notable en la sociedad, en aspectos que realmente sean positivos. Depende de ella, en gran manera, el desenvolvimiento del hombre en sus aspectos sociales, subjetivos, familiares, laborales, colectivos entre otros.

Una deficiente educación por supuesto es causa y consecuencia notable de la vulnerabilidad social. Causa porque cuando a la gente se le priva de ella, se le está escamoteando instrumentos de su Capital Cultural. Consecuencia, porque sin una buena educación, es muy problemático hacer uso de los bienes culturales que la humanidad ha creado para el disfrute de todos. En ocasión de la presente intencionalidad investigativa, nos permitiremos referir distintas visiones de autores con relación a la noción de Educación para luego relacionarla con el fenómeno de *vulnerabilidad social*.

Iniciamos con la visión clásica de *Educación* de Rousseau (1762) que contundentemente nos ofrece una visión clasista:

El pobre no necesita educación; la de su estado es forzada y no puede tener otra; por el contrario, la que por su estado recibe el rico es lo que menos le conviene para sí propio y para la sociedad. *La educación natural debe, por otra parte, hacer al hombre acto para todas las condiciones humanas*; así menos racional es educar a un rico para que sea, pobre, que a un pobre para sea rico, porque a proporción del número de ambos estados, más ricos hay que empobrezcan que pobres que se enriquezcan (p.32).

Desde la visión, que problematiza la noción de educación, Rousseau (1762), nos hace un aporte interesante que permite interpelar las formas, maneras y espacios donde se da la educación, en contextos con diferencias sociales. Es un reto que nos debe ocupar en los actuales momentos. El autor afirma que la *Educación* que se experimenta en espacios de pobreza es “forzada”, debido al predominio de prácticas totalitarias, tradicionales, homogeneizadoras y descontextualizadas que responden de manera equivocada a lo que verdaderamente involucra el acto de “educar”. La educación debería favorecer en cada educando el desarrollo de potencialidades, pero partiendo en todo momento de su “condición humana”, nunca desde aspectos exteriores y objetivados que imposibiliten o no trasciendan y ni dejen huellas positivas de progreso de tales educandos.

Por lo anterior, es responsabilidad del docente y de la escuela como “guías”, encaminar un horizonte de oportunidades y alternativas enfocadas a mejorar la situación actual del educando y proyectar un despertar y una madurez de forma continua y gradual que se evidencie en las acciones, modos de ver y relacionarse. Si todo ser humano es educable, esa educabilidad debería darse sin limitaciones, obviando toda perspectiva clasista.

Por otro lado, atendiendo a “lo humano” del educando, resulta importante el compromiso, la renovación, la apertura y desafío de la educación desde la verdadera responsabilidad y el amor, como Arendt, H. (1996) lo entiende:

[...] la educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no estar por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (p.208)

Significa entonces que existe una responsabilidad indelegable en los docentes y personas encargadas de ejercer la tarea de Educar. Estos deben esforzarse cada día en insistir en la renovación del mundo, y del rescate de las ruinas sociales –desventajas y desigualdades sociales- en el que se encuentra. Los niños y adolescentes que recién están llegando a habitar el mundo deben obtener suficientes garantías de que dicha renovación y transformación tocará sus vidas.

Sería necesario, además, asumir posiciones que realmente contribuyan a la superación de realidades sociales desfavorables, desde acciones distintas, nuevas, contextualizadas donde se evidencie la participación consciente y dispuesta de sus actores. Por lo tanto, “educar es estar dispuesto a oír algo nuevo: educar es aceptar que algo puede acontecer de improviso. Pero esto no es suficiente. Cabe comprometerse con ese imprevisto, y con aquel que lo sustenta” (Melich 1998:108).

Ese “improviso” sería manifestación de que la realidad dura y perversa que bordea a la escuela y a sus niños es asumible desde esa fuerza potenciadora que puede generar la educación. En los espacios sociales vulnerables resultaría inherente una acción educativa liberada de estructuras rígidas y mecanizadas por el tiempo, para encaminar la labor educativa “desde una perspectiva del acontecimiento, la respuesta a la interpelación de aquel ser vulnerable que acaba de nacer” (Ob. cit. p. 83).

La Educación en esa perspectiva sería entonces un acontecimiento permanente que se rehace en la praxis con y entre los educandos. La idea de pensar en reformas y transformaciones sociales tendría que pasar primero por el diálogo permanente con los educadores, como investigadores, testigos y participes de realidades en espacios sociales con carencias, riesgos y vicisitudes, a fin de asumir posturas reflexivas y críticas, alejadas de lo abstracto, integrando esfuerzos, haciendo válidas estas ideas de Gadamer, H. (2000):

[...] educar-se es un verbo reflexivo que designa la acción autónoma que niega en poner en manos ajenas la inspiración al perfeccionamiento constante de la persona humana. Pero no se trata de un llamado al individualismo, sino a la conversación con los otros como medio para auto educarse [...]” (p.6).

La formación que genera la labor escolar estaría comprometida con colocarse “en el espacio y en el tiempo de hijos e hijas, de educandos con la finalidad de que sean actos para habitar de manera humanizadora en su tiempo y en su espacio” (Duch L. & Melich J. 2002:159). Debería dar ofrecer garantías de que realmente es posible habitar dicho espacio y tiempo.

En atención a los argumentos anteriormente planteados, la educación tendría permitir la sacudida y verdadero escape de una herencia social desventajosa, desesperanzadora, típicas de los espacios marcados de *vulnerabilidad social*. Para Bárcenas F. (2005) la educación que propicie la escuela sería ser como un viaje positivo:

Educar [...] es acompañar en un viaje, uno en el que se hace una experiencia, la que consiste en confrontarnos con lo extraño, la que consiste también, en escapar del lugar de nacimiento, de las identidades fijas e inmutables, huir, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (p.12).

Así mismo la educación debe viabilizar una existencia humana en los educandos que despierte inquietudes “con lo extraño, con lo ajeno a nosotros mismos, un desafío tal que impide cualquier determinación previa de ese acontecimiento. Ningún saber previo, ningún modelo o esquema nos evita hacer experiencia con lo nuevo que nos llega en la experiencia” (Ob. cit. p. 19-20)

Ahora bien, lo decisivo y relevante de la educación está enmarcado en garantizar en el ser humano la plena realización de su persona, para posibilitar una transformación, convivencia y relación con su entorno como persona distinta y única, valiéndose de una actitud comprensiva y del ejercicio de la libertad, aspectos de total beneficio para la sociedad.

CAPITULO III

CONTEXTUALIZACIÓN E INTERPRETACION DE REALIDADES DESDE UNA EXPERIENCIA ETNOGRAFICA

Este capítulo dará cuenta de los aspectos contextualizados de la comunidad seleccionada, en el marco de las categorías abordadas teóricamente en los capítulos anteriores.

Para el abordaje del contexto social seleccionado, se realizaron alianzas con miembros de la comunidad, quienes manifestaron su voluntad, cooperación y disposición de participar, siendo los docentes, niños escolarizados y padres de familias las personas en quienes más nos interesamos para que contribuyeran de la presente investigación. Resaltando que, en el caso de los docentes que participaron fueron aquellos que laboraron durante mucho tiempo en la escuela de la comunidad de Punta Gorda, los cuales nos pudieron ofrecer importantes evidencias de las condiciones sociales y de vida de la mayoría de los habitantes que habitan en el área estudiada.

Esa opción permite hacer patente el concepto de Conveniencia en el campo de la investigación de campo de las investigaciones etnográficas, y por ello se adopta el criterio de Sandoval (2002), quien concreta tal concepto así:

La conveniencia se refiere a dos aspectos fundamentalmente: de un lado, a la elección del lugar, la situación o el evento que más faciliten la labor de registro, sin crear interferencias. Por el otro, a la adopción de una alternativa que le permita al investigador posicionarse socialmente dentro del grupo que busca analizar, mediante una oportuna y bien definida ubicación mental y cultural, a través de la cual obtenga una comprensión clara de la realidad que está estudiando. (p.137)

Luego de la ubicación, acercamiento y alianza con habitantes y docentes de la comunidad seleccionada, se procuró generar un abordaje comunitario desde una perspectiva etnográfica. Gracias a ellas se pudieron poner de manifiesto vivencias que dan cuenta de las subjetividades e

intersubjetividades relacionadas a aspectos sociales, educativos y culturales, que permitieron una visualización de la realidad de dicha comunidad. También esto permitió una cercanía con la vida, cotidianidad y modo de vida y la privacidad de su gente. Fue través del procedimiento de “consentimiento informado” lo que permitió la notificación y explicación de las intenciones de la presente investigación a los informantes claves, a través del mismo se posibilitó la disposición, apertura y diálogos, además se compartieron, en espacios comunes, distintas experiencias que permitieron ahondar a través de conversaciones, narrativas distintas experiencias y percepciones de realidades.

Identificación de Informantes Claves

Esta investigación se sustentó en la intervención de 23 informantes pertenecientes a la comunidad seleccionada. De acuerdo con la caracterización demográfica de cada uno de ellos, se generaron tres subgrupos. Se consideró oportuna una identificación en la trama discursiva de la presente investigación de los sujetos seleccionados, por lo cual se asignaron tres apelativos de acuerdo con el subgrupo al cual pertenecen.

En el caso del subgrupo de N° 1, asignados con el apelativo **Docentes**. Se consideraron los siguientes criterios: a) ser docentes activos de la única Escuela o Institución Educativa de la comunidad o en su defecto haber ejercido actividad docente en dicha institución por al menos 2 años, b) tener conocimientos amplios de las dinámicas sociales y familiares de la comunidad donde se encuentra la escuela, c) mostrar plena disposición y cooperación por participar en conversaciones, diálogos y dar relatos de experiencias cotidianas que arrojen insumos importantes para la presente investigación.

Con relación al subgrupo N° 2 asignados con el apelativo **Familia**, los criterios de selección fueron los siguientes: a) ser habitante de la comunidad con una permanencia mínima de 5 años, tiempo prudencial para hacer referencia a datos y/o aportes de gran utilidad para la presente investigación y b) mostrar plena disposición y cooperación por participar en

conversaciones y/o dar relatos que arrojen insumos importantes para la presente investigación.

Con respecto al subgrupo N°3 asignados con el apelativo **Escolar**, se consideró las siguientes características a) ser habitante y actualmente estudiante de la Escuela de la comunidad o en su defecto haber sido estudiante de la misma por más de tres años consecutivos, b) poseer una edad y conciencia para dar información acerca de la realidad que le rodea y de las experiencias cotidianas en su familia, escuela y comunidad y c) mostrar plena disposición y cooperación por participar en conversaciones, diálogos y/o dar relatos de experiencias cotidianas que arrojen insumos importantes para la presente investigación.

Para asegurar el cumplimiento los criterios de selección de los informantes se fueron indagando en los habitantes y estudiantes el cumplimiento de los condicionantes anteriormente señalados, a través de observaciones y conversaciones con los mismos.

Es de resaltar que la asignación del respectivo apelativo a cada uno de los informantes distingue a cada uno de ellos por número específico en una correlación numérica que corresponde a la cantidad total de sujetos que conforman el mencionado subgrupo, y por último se indica el año en la cual se realizó y procesó la información y hallazgos de subjetividades generadas por cada informante producto de relatos, narrativas y/o conversaciones realizadas.

Dicho proceso se realizó con la intención de resguardar la identidad de cada sujeto y la confidencialidad de las aportaciones suministradas, además de respetar la construcción personal, íntima e individual de sentidos generados por el diálogo de acuerdo con la metodología empleada en la presente investigación, para ahondar en experiencias y vivencias de los habitantes (familiares y estudiantes) y docentes de la comunidad seleccionada. La expresión de subjetividades y narrativas de cada uno de ellos se consideraron como importantes insumos fenomenológicos.

El trabajo de recogida en visitas, acompañamientos y conversaciones se realizó en esta comunidad durante los meses abril -junio del año 2018.

A continuación, se describe las características de los informantes, desglosados por categorías:

Cuadro N° 1: Subgrupo de Informantes: N° 1

N°	Docentes de la escuela de la Comunidad	
	Descripción demográfica:	Apelativo
1	Mujer de 47 años, residente en la Población de Punta de Mata del estado Monagas. Grado de Instrucción: Profesora en la Especialidad de Educación Integral egresada de la UPEL Sede San Antonio de Capayacuar en el año 2008. Ocupación: Docente de Aula adscrita al Ministerio del Poder Popular de la Educación. Docente fundadora de la Escuela de la Comunidad. 9 años de Servicio en labores docente. Laboro en la escuela de la comunidad desde su fundación hasta el año 2017, desde hace dos años en otra institución Educativa, situada en la localidad donde reside.	Docente 1: 2018
2	Mujer de 40 años, residente en la ciudad de Maturín capital del Estado Monagas. Grado de Instrucción: Profesora en la Especialidad de Educación Integral egresada de la UPEL Sede Maturín en el año 2008. Ocupación: Docente de Aula adscrita al Ministerio del Poder Popular de la Educación. Docente fundadora de la Escuela de la Comunidad. 9 años de Servicio en labores docente. Laboro en la escuela de la comunidad desde su fundación hasta el año 2017, desde hace dos años en otra institución educativa, situada en la localidad de Maturín donde reside.	Docente 2: 2018

Fuente: El Autor

Cuadro N° 2: Subgrupo de Informantes: N° 2

N°	Padres, madres y/o representantes habitantes de la comunidad	
	Descripción demográfica:	Apelativo
1	Mujer de 44 años, residente en la comunidad desde hace 15 años. Grado de Instrucción: 2do Grado de Educación Primaria. (no sabe leer ni escribir; solo sabe escribir su nombre y apellido) Ocupación: Oficios del hogar y se dedica a la actividad agrícola. Vive con su esposo y 4 últimos hijos, n° de hijos: 7 (Hija mayor 30 años, hijo menor 8 años). N° de hijos que asisten a la Escuela: 3.	Familia 1: 2018
2	Hombre de 49 años, residente en la comunidad desde hace 15 años, Grado de Instrucción: 1er grado de Educación (no sabe leer ni escribir solo sabe escribir su nombre y apellido) Ocupación: actividad agrícola y albañilería. Vive con su esposa y 4 últimos hijos, n° de hijos: 7 (Hija mayor 30 años, hijo menor 8 años) N° de hijos que asisten a la Escuela: 3.	Familia 2.: 2018

3	Hombre de 47 años, residente en la comunidad desde hace 19 años. Grado de Instrucción: 1er Grado de Educación Primaria. Ocupación: Oficios del hogar y a la actividad agrícola. Vive con sus dos últimos hijos, nº de hijos: 4 (Hijo mayor 24 años, hijo menor 10 años) Nº de hijos que asisten a la Escuela: 2.	Familia 3: 2018
4	Mujer de 26 años, residente en la comunidad desde hace 15 años. Grado de Instrucción: 3er Grado de Educación Primaria. Ocupación: Oficios del hogar y a la actividad agrícola. Vive con su esposo y sus hijos, nº de hijos: 3 (Hijo mayor 9 años, hija menor 4 meses) nº de hijos que asisten a la Escuela: 2.	Familia 4: 2018
5	Hombre de 35 años, residente en la comunidad desde hace 18 años. Grado de Instrucción: 1er Grado de Educación Primaria. Ocupación: actividad agrícola y albañilería. Vive con su esposa y sus hijos, nº de hijos: 3 (Hijo mayor 9 años, hija menor 4 meses) Nº de hijos que asisten a la Escuela: 3.	Familia 5: 2018
6	Hombre de 59 años, residente en la comunidad desde hace 22 años. Grado de Instrucción: 3er Grado de Educación Primaria. Ocupación: actividad agrícola y albañilería. Vive sus hijos, viudo, nº de hijos: 3 (Hija mayor 29 años (con condición especial), hija menor 10 años) Miembro de la Mesa de Contraloría del Consejo Comunal de la comunidad. Nº de hijos que asisten a la Escuela: 1	Familia 6: 2018
7	Mujer de 63 años, residente en la comunidad desde hace 19 años. Grado de Instrucción: 1er Grado de Educación Primaria. (sabe leer escribir poco, sabe escribir su nombre y apellido) Ocupación: Oficios del hogar y a la actividad agrícola. Vive con sus cuatro nietos, nº de hijos: 3 (Nieto mayor 9 años, nieta menor 2 años) Nº de nietos que asisten a la Escuela: 3.	Familia 7: 2018

Fuente: El Autor

Cuadro N° 3: Subgrupo de Informantes: N° 3

N°	Niños y Adolescentes Escolarizados de la Comunidad	
	Descripción demográfica:	Apelativo
1	Niña de 9 años, residente en la comunidad, cursante del 3er grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es la segunda de tres hermanos. Estudia desde 1er grado en la Escuela de la Comunidad.	Escolar 1: 2018
2	Niño de 8 años, residente en la comunidad, cursante del 3er grado de Educación Primaria, vive con su madre y es el cuarto de seis hermanos. Estudia desde 3er grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 2: 2018
3	Niño de 10 años, residente en la comunidad, cursante del 4to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y abuela, es el primero de tres hermanos. Estudia desde 1er grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 3: 2018
4	Niño de 9 años, residente en la comunidad, cursante del 4to grado de Educación Primaria, vive con su abuela y es tercero de cuatro hermanos. Estudia desde 2do grado en la Escuela de la Comunidad.	Escolar 4: 2018
5	Niña de 10 años, residente en la comunidad, cursante del 5to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es la primera de tres hermanos. Estudia desde 2do grado en la Escuela de la Comunidad.	Escolar 5: 2018

6	Niña de 10 años, residente en la comunidad, cursante del 5to grado de Educación Primaria, vive con su madre y es la tercera de seis hermanos. Estudia desde 2do grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 6: 2018
7	Niño de 10 años, residente en la comunidad, cursante del 5to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es el primero de tres hermanos. Estudia desde 1er grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 7: 2018
8	Niño de 11 años, residente en la comunidad, cursante del 5to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es el primero de dos hermanos. Estudia desde 1er grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 8: 2018
9	Niña de 11 años, residente en la comunidad, cursante del 6to grado de Educación Primaria, vive con sus abuelos y es la segunda de cuatro hermanos. Estudia desde 1er grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 9: 2018
10	Niño de 11 años, residente en la comunidad, cursante del 5to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es el quinto de siete hermanos. Estudia desde 3er grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 10: 2018
11	Niña de 12 años, residente en la comunidad, cursante del 6to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es hija única, vive con su madre. Estudia desde 4to grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 11: 2018
12	Niño de 12 años, residente en la comunidad, cursante del 6to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es el primero de tres hermanos. Estudia desde 2do grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 12: 2018
13	Adolescente de 14 años, residente en la comunidad, cursante del 2do Año de Educación Media General, vive con su padre y es la segunda de tres hermanos. Estudió desde 3er grado en la Escuela de la Comunidad, actualmente estudia en el Liceo de la Población del Tejero.	Escolar 13: 2018
14	Adolescente de 15 años, residente en la comunidad, cursante del 6to grado de Educación Primaria, vive con sus padres y es el segundo de tres hermanos. Estudia desde 4to grado en la Escuela de la Comunidad	Escolar 14: 2018

Fuente: El Autor

En los distintos acompañamientos y visitas a la comunidad se presentaron algunos contratiempos y obstáculos, propios de la dinámica de la investigación y disposición de algunos habitantes entre ellos dificultades para viajar a la comunidad, coincidencias en horarios para conversar con los informantes claves debido a sus ocupaciones, entre otros. Sin embargo, se originaron las debidas flexibilizaciones y modificaciones en dicha dinámica que aseguraron la fluidez de acciones y así no interferir con las intencionalidades e intereses planteados.

Una vez recopilados los insumos producto de la experiencia investigativa y etnográfica se cumplió con el debido procesamiento y

análisis de tales para luego darse la construcción del presente capítulo, el cual está conformado por dos Secciones. La **Sección A** caracteriza las descripciones de las realidades sociales que dan cuenta de las condiciones de vulnerabilidad social -y sus dinámicas - encontradas en la comunidad seleccionada. La **Sección B** da cuenta de aspectos y descripciones relacionados a las condiciones del Capital Cultural y su distribución en la única Escuela que se encuentra en la comunidad. Ambas secciones exponen los relatos etnográficos que dan cuenta de la contextualización y análisis de las realidades en juego, en las que los informantes develan las subcategorías que se expondrán en la teorización.

Sección A

La Comunidad de Punta Gorda: su ubicación y situación de Vulnerabilidad Social.

Esta descripción se intenta mostrar algunos aspectos y realidades del día a día en dicha comunidad, su organización familiar, social y económica, aspectos que en la actualidad la posicionan como un espacio comunitario en condiciones de *vulnerabilidad social*. Luego se abordará lo relacionado a la actividad escolar que deriva de la única institución educativa que se encuentra en dicha comunidad y el *Capital Cultural* allí existente y su circulación en los distintos espacios de socialización.

Esta comunidad tiene por nombre **Punta Gorda** y está ubicada geográficamente al Noreste del Estado Monagas - Venezuela, específicamente en la localidad de Punta de Mata, Municipio Ezequiel Zamora. Sus límites son: al *norte*, Sector o comunidad de “El Pescado”; al *sur*, carretera nacional vía Puerto la Cruz, estado Anzoátegui; al este, sector o comunidad de “Casupal” y al *oeste*, la localidad de San Ramón de Areo del Municipio Cedeño Estado Monagas.

Para ubicarnos en el contexto, se mostrará a través de una síntesis histórica producto de relatos y conversaciones con sus habitantes, de manera especial los que poseen mayor tiempo viviendo en dicha comunidad, lo cual permitió el levantamiento de una breve reconstrucción

histórica de la comunidad. Algunos de sus habitantes manifestaron que había registros escritos en relación con la historia de la comunidad, pero fue imposible acceder a los mismos.

Para conocer el proceso de origen de la comunidad de Punta Gorda y cómo fue su proceso de gestión y consolidación, entre otros aspectos de índole organizativos y pedagógicos de la escuela que allí funciona y sus implicaciones con los habitantes de dicha comunidad, se presenta la siguiente reconstrucción histórica.

Breve historia de la Comunidad de Punta Gorda

Según información suministrada por habitantes fundadores y con mayor permanencia en la comunidad, quienes poseen además documentos que dan cuenta de la historia y cronología de la comunidad, los terrenos donde se encuentra ubicada *Punta Gorda* están relacionados con los acontecimientos de la Guerra Federal, y fue “[...] la Guerra de la Federación comandada por el Prócer monaguense General José Tadeo Monagas, la que les cedió a todos los oficiales de lucha que lo acompañaron parte de tierras de su propiedad para la cría de ganado [...]” (Familia 6:2018). Uno de los tantos favorecidos en la concesión de dichas tierras

[...] fue el General Isava, quien junto a su esposa e hijos se apoderaron de dichas tierras. Con el pasar de los años el General Isava murió de paludismo, la señora y sus hijos se mudaron para la Capital, Maturín, donde a los pocos años murió la señora, quedando heredero y a cargo de dichos terrenos en la localidad de Punta de Mata el señor Francisco Isava y la señorita Rafaela Isava” (Familia 6:2018).

Años más tarde “[...] el señor Isava contrajo matrimonio con la señora Jacinta Núñez en la década de los cincuenta, luego su hermana Rafaela contrajo nupcias con el señor Poleo Palacios en cuyo matrimonio nace Rafael Poleo Isava (director del diario *El Nuevo País*)” (Familia 7:2018). Este fue el último heredero universal de las tierras en cuestión.

Con la llegada de la década de los ochenta, comienzan a darse una serie de invasiones de los terrenos por personas que venían de otras

ciudades y zonas para trabajar la agricultura. Los informantes sostienen que el señor Rafael Poleo Isava mandaba a la Guardia Nacional a atropellarlos y a encarcelarlos. Estos hechos se repitieron en varias oportunidades. (Familia 7:2018)

El 19 de febrero de 1993 se conforma la comunidad como tal. Llegan de la localidad como invasores provenientes de Santa María de Cariaco (Estado Sucre), el señor Valeriano Curapa, y su esposa la señora Santa Peinado acompañados por sus hijos Omar José, Luis Ramón, Ángel Rafael, y Luis Rubén, quienes llegaron a desforestar las montañas, a trabajar con el señor Ramón Martínez, quien también era invasor. (Familia 6:2018).

Para esa fecha ya habitaban varias familias: Juan Bautista y familia, Santo Ramírez y familia, Reinaldo Flores y familia, además de los señores Vicente Villarroel y Rafael Sosa (obreros de haciendas). Todos vivían en parcelas de 25 hectáreas cada una, bajo el permiso y vigilancia de la Guardia Nacional. (Familia 7:2018)

En vista de la invasión, los informantes sostienen que Rafael Poleo Isava manda arrestar a las personas invasoras, situación que ocasionó que los demás habitantes se organizaran y pedir apoyo al señor Roberto Gómez, quien para ese entonces era el presidente de la Federación Campesina del Estado Monagas, quien intercedió a favor de los invasores y sus familias. En el año 1995, con la ayuda del señor Manuel Sarmiento, terminaron todas las persecuciones y arrestos a personas invasoras (ochenta aproximadamente). Se logró el otorgamiento de un amparo para la tenencia de 400 hectáreas para trabajar la agricultura y la ganadería. La comunidad se distribuyó en seis sectores. (Familia 7:2018)

Dada las condiciones y debido a las especificaciones y características particulares del ganado que allí se criaba, el cual se identificaba por ser de resaltada punta trasera, en consenso con sus habitantes la comunidad se adjudica con el nombre de "Punta Gorda". Desde sus inicios, fue ardua lucha por el agua, y uno de sus líderes fue señor Miguel Rivas junto a su sobrino, José Velázquez. Ellos procuraban mejorar el suministro de ese servicio para favorecer las labores de agricultura y cría de ganado.

Gestionaron antes los organismos competentes el suministro agua potable desde la tubería madre de Amana- Maturín y en la actualidad esta toma surte a los sectores III y IV de dicha localidad. (Familia 6:2018).

En síntesis, esta comunidad nació con una determinada vocación agropecuaria.

Caracterización y Organización Actual de la Comunidad:

Según los miembros de Consejo Comunal “El Yate de Punta Gorda”, importante organización vecinal de la comunidad de Punta Gorda, esta comunidad posee las siguientes características:

- **Población actual:** la comunidad está en vías de crecimiento poblacional. Posee un “total de 594 habitantes (aproximados), distribuidos de la siguiente manera: 217 niños, 46 adolescentes, 261 Adultos, 73 Ancianos” (Familia 6:2018). Se evidencia una población joven, conformada mayormente por niños, adolescentes y jóvenes adultos. En ese sentido puede afirmarse que existe una generación en crecimiento con adecuadas condiciones físicas y de salud que muy bien pudieran ser atendidos a través de eficientes políticas de asistencia social y educativa a los fines de posibles transformaciones sociales en el presente y futuro de esos habitantes.

Familias conformadas: La mayoría de las familias conformadas están compuestas por el padre, la madre y sus hijos, y las edades predominantes de los mismos van desde los 14 años hasta los 35 años. El número de hijos que predominan en las familias “van desde 3 a 7 hijos, hay casos – muy pocos- de familias que tienen hasta 13 hijos” (Familia 6:2018). “Hay muchas adolescentes embarazadas, con edades entre 12 a 14 años” (Familia 6:2018), por lo que se evidencia que no existen iniciativas de asistencia social o de salud en la comunidad que oriente a sus habitantes en cuanto a la planificación familiar (procreación). Hay casos de familias extensas, es decir conformadas por padres, madres e hijos con sus parejas e hijos, pero debido a que son parejas adolescentes, conviven en el mismo hogar, sintiéndose los padres aun responsables de su manutención, ocasionando esto además una situación de hacinamiento en el hogar.

El número aproximado de familias que reside en la comunidad es de “55 familias conformadas por 38 mujeres en condición de madres, la mayoría de ellas se dedican a los oficios del hogar y a la siembra” (Familia 6:2018) de las cuales “hay un aproximado de 15 madres solteras” (Familia 6:2018). En cuanto a su grado de instrucción, puede afirmarse que solo “13 de ellas poseen aprobado el 6to grado y 11 no saben leer ni escribir” (Familia 6:2018), situación que en gran parte obstaculiza el apoyo necesario para con sus hijos en las actividades escolares. Las familias la integran además “treinta y cinco (35) hombres quienes poseen el rol de padres y jefes de familia, los cuales tres poseen estudios universitarios y son los dueños de las fincas” (Familia 6:2018). El resto solo posee algunos grados aprobados de educación primaria y se dedican a la actividad agrícola y albañilería “siete (07) de ellos no saben leer ni escribir sobre todos los que son adultos mayores” (Familia 6:2018).

En cuanto a la dinámica familiar se pudo constatar que quien tiene mayor presencia e influencia en la dinámica del hogar es la madre. Se constataron casos donde están ausentes los padres por motivo de trabajo, y donde los hijos pasan todo el día solos o al cuidado del mayor de los hermanos, sus abuelos, familiares cercanos o vecinos, lo que coloca en insuficiencia la necesaria atención, cuidado y vigilancia de parte de los padres para con sus hijos además del necesario acompañamiento afectivo y de protección.

- **Condiciones de hábitat familiar y comunitario:** los tipos de infraestructura que predominan para el hábitat de las familias son viviendas rurales fabricadas por sus propios dueños. 36 de ellas fueron construidas a través de políticas de adjudicación de viviendas denominada “Misión Vivienda” que lleva el gobierno venezolano, las cuales están hechas a base de bloque y cemento, techo de acerolic. Poseen 3 habitaciones y dos salas de baño. Además, existen un total de 19 ranchos (piezas habitacionales de cuatro paredes) construidos con láminas de zinc y madera (costanera) y piso sin concreto. Debido a la ausencia de cloacas, la mayoría de las casas-ranchos poseen un pozo séptico para el desagüe de las aguas

servidas y en cuanto al agua potable, se abastecen de un pozo subterráneo que existe en la comunidad. El de resaltar que la mayoría de esas casas y ranchos poseen poco o nulo equipamiento de bienes inmuebles. Allí se cocina en un fogón ubicado en el patio, pocos de esos hogares tienen cocina a gas, además carecen de otros inmuebles básicos como mesas de comedor, utensilios para la cocina (ollas, platos y cubiertos), muebles o juegos de recibo, televisores, refrigerador, camas. Muchas familias duermen en colchones muy viejos colocados en el piso, o en colchones improvisados hechos con cartones y trapos.

En las mayoría de los hogares visitados y según lo expresados por miembros de las familias se pudo constatar las desfavorables condiciones de higiene, pareciera que no poseen una cultura de orden y limpieza del espacio donde viven y de los objetos de uso diario, pues se evidencio la poca higiene en la ropa y lencería, al igual que en los pocos implementos de cocina, en los baños de los hogares entre otros objetos de uso cotidiano, es este aspectos necesitan ser sensibilizados y orientados debido a que tales condiciones generan enfermedades y malestares de salud.

La comunidad no tiene acceso completo al goce del servicio de energía eléctrica, pues se sirven de la misma a través de colocación de cableados improvisados desde los postes que se encuentran en la vía principal hasta sus hogares. Además, no poseen servicio de telefonía fija. Los teléfonos móviles tienen muy poca cobertura, tampoco poseen servicio de internet ni de televisión por cable. En cuanto a la vialidad, solo la calle principal esta asfaltada y no tiene aceras. El resto de las calles de cada uno de los sectores no está asfaltado, ocasionando charcos y colapso cada vez que llueve. En años anteriores tenían “un bus colocado por la Alcaldía-del Municipio Ezequiel Zamora- cumplía ruta de transporte, sobre todo para beneficiar a los estudiantes y trabajadores, ya eso tiene más de 4 años que dejo de funcionar” (Familia 6:2018), ocasionando un problema de transporte y movilidad.

- **Condiciones socioeconómicas:** los ingresos que perciben jefes de familias y demás habitantes proceden en la mayoría de los casos de actividades de siembra y cosecha de rubros, que en los últimos cinco años ha mermado en casi un 90%. Los dueños de fincas en las adyacencias de la comunidad tienen oportunidades de acceso a recursos económicos por dicha actividad. El resto de los habitantes, con amplios conocimientos y trayectoria en la agricultura han tenido que convertirse de productores a empleados de los propietarios de fincas ubicadas en la localidad y solo devengan sueldos que no compensan sus necesidades básicas. Algunos practican sembradíos, pero solo para el consumo particular.

Existe además un reducido grupo de jefes de familias y/o habitantes que se dedican a distintas actividades económicas más que todo de manera temporal (a destajo) tales como la albañilería, vigilancia, mantenimiento, economía informal o trabajo doméstico. Los ingresos obtenidos por las mismas en los actuales momentos no compensan sus necesidades básicas de alimentación, vestido y salud. Es de resaltar además que hay un grupo significativo de personas desempleadas – la mayoría padres adolescentes y ancianos- que en la actualidad dependen de la ayuda de familiares y de dadas “Bonos o Pensiones” que asigna el Gobierno Venezolano a través del registro o plataforma denominada “Patria” y misiones o programas sociales denominados “Amor Mayor”, “Misión José Gregorio Hernández y “Somos Venezuela”.

- **Condiciones de Acceso a la Alimentación:** La mayor parte de los habitantes de Punta Gorda señaló que mayormente se alimentan con lo poco que logran cosechar de lo tienen sembrado en los patios de sus viviendas o terrenos aledaño. Rubros como yuca, ocumo, ñame, cambur, plátano, chaco; algunos aliños y legumbres como cebolla, ají, berenjenas, aguacate, cebollín; frutas como lechosa, cambur, mango, guama, pomalaca entre otros. También de la cría de aves (gallinas y patos) y la cacería de animales, como iguanas y cachicamo. Señalaron que la delincuencia en el sector los desmotiva a sembrar debido a que “la cosecha últimamente es

recogida por los amigos de lo ajeno, ya no respetan ni la poquita siembra que tenemos, eso nos afecta mucho” (Familia 5: 2018).

Además, producto de políticas de asistencia social del gobierno venezolano, reciben las denominadas “Bolsas del Comité Local de Abastecimiento y Producción (CLAP)”, las cuales son bolsas o cajas contentivas de una serie de alimentos como: leche en polvo, aceite comestible, pastas, arroz, granos, harinas y enlatados, y al respecto manifestaron que “son cajas que vienen bien resueltas de comida pero la entregan de vez en cuando, cada dos meses, sino más” (Familia 5: 2018), evidenciándose de esta manera la poca efectividad de en la entrega de este beneficio que favorece en mucho a los habitantes de la comunidad.

Señalaron además que para adquirir los alimentos de primera necesidad deben ir a localidades aledañas de El Tejero o al centro de Punta de Mata, para comprarlos en ventas de economía informal, a precios muy elevados, pues no se consiguen en los comercios con facilidad. Señalan que “como no tenemos el dinero para comprar a precios tan caros, solo comemos lo que sembramos o de lo que trae la caja del CLAP cuando llega” (Familia 5: 2018).

Tales condiciones generan una situación de malestar e indefensión que coloca en riesgo el derecho humano de alimentación en las familias, sobre todo en la niñez de la localidad, los cuales ameritan el consumo de proteicos y vitaminas para que su crecimiento y desarrollo físico e intelectual no se vea afectado, además de problemas de salud, malnutrición y desnutrición.

- **Servicios de Atención en Salud:** de acuerdo con lo observado y manifestado por los habitantes puede afirmarse que la comunidad no posee una medicatura o centro de salud que brinde a sus habitantes asistencia médica, por lo tanto, hay graves dificultades para el chequeo o control de embarazos, enfermedades o alguna emergencia de salud. Los habitantes manifestaron que en la comunidad “está una casa donde atiende una “médico cubano, pero casi nunca está allí y cuando está, lo que hace es recetar, pero nunca tiene medicinas para auxiliarnos en caso de algún dolor

o malestar de salud” (Familia 6: 2018). Señalaron que en años anteriores siempre los entes gubernamentales realizaban jornadas médicas en la comunidad, pero hace ya más de 5 años o más que no realizan algo igual o parecido, además que en casos de enfermedad deben asistir a la medicatura que se encuentra en El Tejero o al Hospital que se encuentra ubicado en Punta de Mata, situación que es difícil por la carencia en la comunidad de transporte público.

- **Organización Vecinal y Comunitaria:** la comunidad se encuentra organizada a través de lo que se denomina como “Consejo Comunal”, que es una organización vecinal conformada a su vez por distintas comisiones o comités, siguiendo políticas y orientaciones legales establecidas en el país. El Consejo Comunal que funciona en la comunidad recibe el nombre de “El Yaque de Punta Gorda” y fue organizado para el año 2006, en ese momento se apersonaron a la comunidad “funcionarios del Ministerio del Poder Popular para las Comunas y nos ayudaron en cuanto a la asesoría y documentación necesaria para su conformación” (Familia 6: 2018). Manifestaron los habitantes que dicha organización en sus inicios logró muchas gestiones y beneficios para la comunidad, uno de ellos fue la construcción de un R3 para que funcionara la Escuela, su dotación con el apoyo de otros entes gubernamentales. Sin embargo, de un tiempo para acá, las efectividades de las gestiones han mermado, “ya casi no consiguen nada, de broma la cajita del CLAP” (Familia 5: 2018). Además, se han dado situaciones de conflicto, enemistad, desconfianza y división entre vecinos por las gestiones que últimamente ha llevado dicha organización vecinal. Manifestaron que no existe transparencia y objetividad en el otorgamiento de los pocos beneficios que llegan a la comunidad, al respecto manifestó “aquí llego la construcción de casas y solo fueron beneficiados ellos –los del consejo comunal- y sus familiares, según y que venían ese beneficio para otras familias necesitadas y aun nada”. (Familia 5:2018)

- **Espacios de Esparcimiento, Recreación y Seguridad:** en relación con este aspecto, se constató que la comunidad carece de lugares o

espacios para tal fin. No posee canchas para la práctica de actividades deportivas, recreativas y culturales; también templos u otras instalaciones religiosas están ausentes. No posee parques o plazas para la distracción de los más pequeños.

Los habitantes manifestaron que para el esparcimiento lo único que existe en la comunidad son algunas ventas clandestinas de licor y cigarros que funcionan mayormente los fines de semana y feriados. Señalan que dichas ventas ocasionan en la mayoría de los casos que surjan en dichos lugares, conflictos, discusiones, agresiones (físicas y verbales) o peleas entre los mismos habitantes que allí acuden en horas de la noche o madrugada, producto de la ingesta de alcohol y otras sustancias.

En cuanto al orden y la seguridad, no posee un módulo o caseta policial. Los vecinos manifiestan sentirse desamparados tanto por el resguardo de sus vidas, sus viviendas y la poca siembra que tienen en sus patios o terrenos, así como en la convivencia y tranquilidad de los habitantes. Afirman que en “los últimos años se ha desatado una ola de robos y delincuencia cometida por adolescentes y jóvenes ociosos de la comunidad... y aquí nunca viene una patrulla policial, muy rara la vez que se ve una por allí” (Familia 6: 2018).

De manera generalizada, se puede afirmar la existencia constatada de factores que posicionan a la comunidad de Punta Gorda en una condición de desfavorecimiento social, tanto aspectos externos o provenientes del entorno de sus habitantes e internos relacionados a costumbres, hábitos, capacidades y habilidades de los mismos, pues son muchas las desventajas, riesgos y amenazas que afectan de manera directa e indirecta a la comunidad y que la limitan y anulan las de movilidad y desarrollo social, sobre todo en lo que concierne a la seguridad y bienestar de todos sus habitantes.

En síntesis, de acuerdo con la realidad descrita, se evidencia aspectos o condiciones en la mayoría de las familias de la comunidad que de acuerdo al análisis y constatación teórica abordada en el capítulo anterior la posicionan en una condición de *vulnerabilidad social*, entre ellos:

- Las conformaciones de la mayoría de las familias se dan en condiciones no adecuadas entre ellas: embarazos no planificados, no deseados y a muy temprana edad.
- A pesar de poseer un potencial conocimiento en la actividad agrícola y cría de animales, su realidad actual no es la más favorable en cuanto a este aspecto, pues carece de insumos como implementos, químicos, abonos entre otros para el efectivo trabajo de las tierras situación que debilita y anula el ingreso y sostenimiento económico que se deriva de esta actividad.
- Poca preparación académica o escolar en los padres o jefes de familia. La mayoría no tiene el 6to Grado de Educación Primaria aprobado y con ello actitudes de sumisión, dejadez, pasividad y tranquilidad ante la realidad y condiciones socioeconómicas críticas y/o desfavorables en enfrentan.
- No existen programas de asistencia social en la comunidad en cuanto a la planificación familiar o procreación, por lo que se constató casos de familias extensas con más de cinco hijos sin tener las condiciones económicas y de hábitat familiar adecuadas.
- Hacinamiento en algunos hogares, producto de situaciones en los mismos donde los padres se encuentran asumiendo aun la manutención de hijos con relaciones de parejas, hijas en condiciones de embarazo o solteras con hijos, además la crianza de nietos de hijos que no han asumido su rol o responsabilidad de padres.
- La comunidad no cuenta con un recinto de salud que le brinde asistencia médica en casos de enfermedades o alguna emergencia de salud.
- Las caracterizaciones y condiciones de las viviendas no son las más adecuadas, la mayoría carecen de equipamiento de enseres y mobiliarios básicos y de adecuadas condiciones de higiene y mantenimiento.
- Poca afectividad en planes de construcción y adjudicación de viviendas para los habitantes de la comunidad que residen en ranchos y en hacinamiento.

- Dependen de la poca siembra que realizan y de ayudas del gobierno (cajas del CLAP) para satisfacer sus necesidades de alimentación.

- Se encuentran desasistidos en cuanto a los servicios de telefonía e internet en el hogar, disfrutan los servicios de energía eléctrica y agua potable con algunas fallas. No cuentan con una ruta de transporte público para el acceso a la comunidad y lugares aledaños, situación que afecta en mucho a los pocos estudiantes que cursan estudios en el Liceo de la localidad del Tejero y al traslado de las personas que trabajan fuera de la comunidad o sencillamente en una emergencia de salud.

- Solo cuentan con pequeños comercios (bodegas) para el acceso a insumos o alimentos de uso cotidiano, sin embargo, es muy poco lo que estos ofrecen y a precios muy costosos.

- No poseen en la comunidad espacios o infraestructuras para el sano esparcimiento, recreación y práctica deportiva, mucho menos de seguridad policial.

Tales situaciones, durante los últimos años ha venido agudizándose debido a las pocas acciones y estrategias de afrontamiento de parte de sus habitantes y de entes gubernamentales e instituciones encargadas de la ejecución de planes de asistencia social. En ese marco, el aparato escolar se resiente y se torna impotente para garantizarle a los niños de esta comunidad salidas que le permitan trascender el fatalismo, con lo que parece dar razón a Giroux (2004) de que “la existencia de factores estructurales fuera del ambiente inmediato del salón de clases como fuerzas importantes (...) influyen las experiencias diarias y las consecuencias del proceso de escolarización”. (p.84).

Resultaría muy complicado posibilitar caminos de superación, desarrollo y movilidad social a través de la educación, si la escuela, que está llamada a asumir una perspectiva de promoción de alternativas, valorar las oportunidades y/o potencialidades, vive en contextos como estos. Y la vía de superación de la problemática parecería ir por considerar que las deficiencias de la comunidad impactan directamente en las perspectivas del trabajo escolar. Bourdieu (1986), luego de diagnosticar el carácter

excluyente de la educación francesa, expresa esta posición, que muy bien podría servir como ideas que nos ayuden a comprender la situación de la escuela que está presente en la comunidad de Punta Gorda:

[...] la escuela debe propiciar la estructura de las oportunidades objetivas de movilidad social y, más precisamente, de las oportunidades de una movilidad social a través de la educación, condiciona las actitudes hacia la escuela (y son precisamente estas actitudes las más importantes para definir las oportunidades de acceso a la educación, para aceptar los valores o normas de la escuela y para tener éxito dentro de este marco y así poder escalar socialmente). (p.6)

En la comunidad de Punta Gorda, según el contexto que hemos descrito, la movilidad social consigue duros obstáculos. Y el medio ambiente parece más bien propiciar la inmovilidad, el persistente círculo de una pobreza que no lleva sino a la misma pobreza, en todos sus ámbitos: en el material y en el espiritual, pues lo que sobresale son las ausencias de políticas en el trato de una población, a la que se le condena a ese perverso círculo.

La condición humana y perspectiva de superación y transformación ante situaciones de vulnerabilidad social

Desde el panorama presentado anteriormente, se puede inferir que las condiciones de la Comunidad de Punta Gorda *evidencian un altísimo componente de lo que se ha definido como vulnerabilidad social*. Estamos frente a una comunidad vulnerada y por lo tanto se coloca a la escuela frente a retos difíciles de superar, pues el capital cultural que circula en la comunidad es muy precario para poner en acción la movilidad social.

Desde la perspectiva y consideración de lo que implica el Ser Humano en sus distintas dimensiones, podemos aseverar que tales habitantes y estudiantes se encuentran en una **condición humana tensionada** debido a la situación de **vulnerabilidad social desasistida** que los ha colocado en una situación de desesperanza, dependencia y continuo malestar y los condena durante muchos años a constantes limitaciones, inestabilidades, reducidas oportunidades, incertidumbres y ansiedades.

Desde los acontecimientos históricos y de origen de la comunidad, tales como la conformación forzada (invasión) y no planificada, la

improvisación e insistencia de agricultores y personas, con poco acervo cultural y preparación educativa ha sido el desencadenante de situaciones de inseguridades y violencia que han instaurado complejas dificultades que atentan contra el derecho humano del goce y disfrute de una vida digna, de paz, serenidad y bienestar social.

Esas deficiencias afectan la mente y capacidad de pensamiento, accionar, desarrollo personal y social de los habitantes, generando un declive casi acelerado en las condiciones mentales, emocionales, sociales y de salud y nulas o pocas posibilidades de evolución integral. Precariedades de ese tipo, según Duch (1997) dejan improntas muy duras tanto en el individuo como en la sociedad. Y en tal sentido, este autor manifiesta que

La precariedad del sentido de la experiencia humana en su conjunto, la dificultad que tan a menudo experimenta el hombre para incluir sus pensamientos y acciones en un contexto con sentido, la angustia que se manifiesta ante la falta de armónica unión entre el yo y el mismo: he aquí algunos de los aspectos indisponibles de la vida humana, que se hallan en el centro de la problemática en torno a la contingencia como radical puesta en cuestión del sentido del paso del ser humano por el mundo (p.28)

Tales escenarios con narrados crudamente por los niños escolares. Ellos no esconden la dinámica familiar y condiciones particulares de cada uno de sus hogares. Sus familias se han conformado prematuramente, con integrantes de poca o nula preparación académica, insuficientes ingresos económicos, viviendo en condiciones poco favorables, sin seguridad ciudadana, en condiciones sanitarias y de higiene en total descuido, poco equipamiento de enseres y bienes, padres adolescentes, madres solteras, hacinamiento en casas casos de familias extensas o con amplio número de integrantes. Sus relatos exponen directamente su situación. Por ello cuentan situaciones como estas:

Mi mamá trabaja, pero dice que no le alcanza para nada lo que gana, comemos muy poquito para que la comida rinda [...] ella siempre está preocupada por eso, a veces cuando nos enfermamos no tenemos ni para ir a Tejero para donde el médico [...] "(Escolar 6:2018)

Tal escenario de carencias en lo nutricional, en cuanto a salud, en valores y principios, de tranquilidad emocional y mental y de seguridad desamparo es lo que prevalece, tal como lo relata (Escolar 1:2018)

Vivo en un rancho de láminas... no tenemos muchas cosas, comemos siempre de lo que cosecha y caza papá, casi no tenemos ropa [...] tampoco útiles escolares, no tenemos televisión ni unas buenas camas para dormir [...]

No sería osado postular la incidencia negativa de tales aspectos en espacios de la escuela, donde la condición de existencia humana se vería afectada. Y sumamos a ello las desmotivaciones en el desempeño educativo de tales estudiantes, agudizando el rezago escolar el abandono y profundizándola desigual distribución del capital cultural. Desde la familia y la comunidad son pocos los aportes que se pueden compartir, a menos que sean las experiencias de las relaciones filiales, aunque poco fortalecidas, muchas veces carentes de afectividad, de hospitalidad, condescendencia.

La versión de padres y familiares es igual de dramática. Sus relatos dan cuenta de la vulnerabilidad social que padecen:

Tenemos muy pocos recursos para vivir, pero bueno, no podemos hacer más nada, malo está si nos pusiéramos a robar, vamos a ver si mejoran las cosas en los próximos años [...] al menos comemos y tenemos alguna ropa para vestirnos, es ropa que nos regalan algunos familiares igual los zapatos, gracias a Dios por eso, si no fuera así estuviéramos como otros, en peores condiciones (Familia 5:2018).

Estas realidades promueven la desesperanza, porque se tiene poca fe en la construcción de futuro, evidencia una situación muy frágil. Si la vida de las comunidades está tejida de “historias muy variadas, tejen las diferentes, y a menudo, incomprensibles peripecias que, desde el nacimiento hasta la muerte, jalonan toda experiencia humana”, esto según la visión de Duch y Mélich (2008:137), en el caso de estas familias su tejido está conformado por una esfera de tensiones e imposibilidades que les atormenta y le pospone toda intención de superación. Así lo confirma este testimonio:

Como usted puede ver, nuestra situación es bastante difícil, mi esposo trata de conseguir la comida diaria, sobre todo para que coman nuestros hijos. Necesitamos ayuda con eso, esto es desesperante [...] (Familia 4: 2018).

Se suman además lo enunciado de los docentes con relación a este panorama de la dinámica familiar. Ellos no ahorran detalles para evidenciar el drama de sus alumnos y el de sus padres:

Son padres que ganan muy poquito con lo que trabajan. Como todos ahorita en el país y no pueden darles mejores condiciones de vida a sus hijos [...] Es impactante muchas veces cuando vemos a algunos niños llorar porque no tienen nada que comer, los materiales para estudiar muchas veces teníamos que conseguírselos nosotras las maestras, ellos no tienen y pareciera que no se esfuerzan por darles las cosas que ellos necesitan [...] Anteriormente, le hablo de hace como seis años, los padres sí tenían como darles a sus hijos porque la agricultura les daba, ahorita muy pocos son los que tienen y pueden darles bienestar a sus hijos [...] ciertamente ahorita es difícil (Docente 1:2018).

A partir de estos testimonios podemos inferir la magnitud de los padecimientos y tensiones de la condición humana desde el seno familiar, un espacio transcendental de bienestar y desarrollo integral donde se deberían generar las condiciones mínimas de refugio y seguridad social, pues “la casa, la vivienda familiar, ha constituido y constituye aún la sigla por excelencia de la espacialidad de los humanos (Duch y Mélich 2008:145) y por ende de donde tendrían que derivarse las actuaciones, desenvolvimientos, costumbres y creencias de los habitantes de la comunidad, de manera especial en los niños que asisten al recinto escolar de la comunidad. Pero esa idealidad es desmentida por la realidad que viven los niños de Punta Gorda. Una de sus maestras afirma al respecto:

Los niños siempre manifiestan que tienen muy poca comida en sus casas se ve en la ropita que traen puestas, la necesidad, muchos de ellos vienen en cholitas para la escuela [...] Los padres son muy despreocupados con sus hijos, no están pendientes de su higiene, de lavarle su ropita y de que coman, no sé si es por la misma situación y carencia que poseen.” (Docente 2:2018)

Para Giroux (2004), ante situaciones como esa, la escuela puede tender hacia “la conformidad, la tensión y la resistencia” (p.92). Parece que la

desesperanza se impone en la escuela de Punta Gorda. Su situación de vulnerabilidad social parece generar perversas secuelas, y habría que, a partir de la real reflexión y problematización de esta comunidad, generar inquietudes, preocupaciones a los fines de interesarnos en el alcance e implementación de políticas públicas de abordaje socioeducativo que se aboque en atención de tales aspectos, con la finalidad de contribuir en la consolidación de oportunas posibilidades de mejoras y transformación en la comunidad abordada y otras semejantes. Y desde esta perspectiva reconocer el recorrido y la herencia social de la vida de estos habitantes desde su condición de seres humanos, pues

La vida de cada uno de nosotros es un texto, una escritura de relaciones con el mundo que hemos heredado, un mundo biológico y cultural a la vez, así como también lo es con los otros y con nosotros mismos” (Mélích 2010:85)

Con esta investigación, se plantea la necesidad de sumar insumos de referencia intelectual y científica para la contextualización de la educación y labor social de la escuela adentrada en poblados o comunidades en situación de vulnerabilidad social, consciente de que la atención educativa que han de recibir los escolares debe ser pensada y abordada desde la consideración y problematización de realidades propias de la historia y origen de la comunidad, sus espacios de convivencia e interacción (social familiar y escolar). De esa manera podría con ello reconocer y valorar el impulso de potencialidades evidentes y ocultas en sus habitantes para posibilitar alternativas que contribuyan a su justa y necesaria superación, transformación, sostenibilidad y desarrollo. Para esto es vital apropiarnos del accionar de las palabras de Duch y Mélích (2008) quienes afirman que:

Es necesario que recuperemos las dimensiones humanas del espacio y el tiempo, es decir del habitar precisamente porque no somos ni ángeles ni bestias. Por ello, teniendo en cuenta las profundas modificaciones que han experimentado, es urgente llevar a cabo una reflexión exhaustiva y crítica sobre el estado actual del espacio y tiempo en la existencia humana con la finalidad de poder hacer frente al “terror y a la tiranía del tiempo”, los cuales, con mucha frecuencia, se encuentran acompañados por la “violencia en y del espacio” (p.140)

Nos inclinamos también por pensar en la recuperación de la condición humana a través de una nueva cultura educativa, considerando la escuela en tales espacios sociales marcados de vulnerabilidad social. Los esfuerzos, entonces, tendría que dirigirse a reconocer y valorarla condición humana de las personas que allí habitan, su historia, la herencia social que de la que ella se ha derivado, reflexionar sobre ella y al mismo propiciar la fecundación y esperanza de una nueva y mejorada historia en dichas comunidades, que dé cabida a la modificación y renovación de tales condiciones de existencia humana y de las relaciones formativas, sociales, culturales, afectivas, familiares, de convivencia, entre otras, y con ella a continuas mejoras integrales de bienestar colectivo en sus habitantes. Logrado esto, estaremos contribuyendo entonces al cese de la acelerada e injusta deshumanización de la sociedad.

Parte B

Asistencia Educativa en la Comunidad de Punta Gorda

Esta narrativa etnográfica da cuenta de cómo la escuela en esos espacios socialmente vulnerables se ve arrojada a colaborar, a veces de manera inconsciente, con la resignación y la inmovilidad social de sus habitantes, en especial en el de los niños, niñas y adolescentes en ella escolarizados. Afianza la cultura y condiciones de vida allí establecida poniendo en evidencia un *Capital Cultural* muy precario.

Breve recuento histórico de la Escuela de la Comunidad

La única institución educativa que tiene presencia en la comunidad de Punta Gorda recibe el nombre de Escuela Primaria “Nuestra Señora de Guadalupe”. Su infraestructura costa de un R-3 (módulo de tres aulas y dos baños), producto de gestión de parte de los habitantes de la comunidad, colaboradores y entes aliados. Su construcción se inició en “el año 2007 gracias a unas estudiantes de la Misión Rivas que estaban realizando su proyecto comunitario en el sector, ellas observaron la necesidad imperante

de un centro educativo en la comunidad” (Familia: 6:2018). En ese momento en la comunidad muchos niños no estaban escolarizados porque sus representantes no contaban con los recursos económicos para trasladarlos a diario hasta la localidad de Casupal, donde quedaba la escuela más cercana a la comunidad.

El proyecto elaborado por “los estudiantes de la “Misión Rivas” fue incluido en el Plan Integral de PDVSA del año 2007. Se inició la construcción en ese mismo año. Los padres y representantes y vecinos fueron los que con sus manos edificaron el R-3” (Docente 1: 2018). La obra fue concluida a finales del año 2008 y la empresa petrolera hizo la entrega a la comunidad inmediatamente, para que los miembros del comité o “mesa” de Educación del Consejo Comunal procedieran con el trámite para la puesta en funcionamiento de la escuela.

Para la apertura de la escuela, se realizó un censo para contabilizar los niños escolarizados y no escolarizados, y así recurrir a los entes del Ministerio del Poder Popular para la Educación en el Municipio Ezequiel Zamora. Contaron con el apoyo de Distrito Escolar N° 6 y Zona Educativa del Estado Monagas. Un grupo de profesoras supervisoras de ese ente se dirigieron a la comunidad para constatar el censo realizado e inspeccionar las instalaciones de la escuela y de esta manera realizar la asignación de los docentes y autorizar la apertura y puesta en funcionamiento. (Docente 1:2018)

Para ese momento, en la comunidad “no había ninguna persona egresada de una universidad en la carrera de educación, ni que estuviera cursándolos” (Docente 1:2018), por lo que tuvieron que aceptar que ingresaran como docentes de la institución un personal capacitado profesionalmente (tres en total) procedente de las localidades de Punta de Mata y Maturín.

Los docentes asignados por la Zona Educativa, al llegar a la comunidad con los integrantes del Consejo Comunal y algunos vecinos se abocaron a la inauguración e inicio de las actividades escolares. La fecha de inicio fue el “martes 3 de marzo de 2009, en horas de la mañana con la presencia de

las autoridades del Distrito Escolar N° 6 de la Zona Educativa del Estado Monagas, el Departamento de Desarrollo Social de PDVSA, la Coordinación Municipal de Educación del Municipio Ezequiel Zamora, miembros del Consejo Comunal, docentes, niños, padres, representantes, vecinos y comunidad en general” (Docente 2: 2018). En ese momento, por medio de votación, se escogió el nombre a la institución. Los vecinos ya tenían en mente el nombre que le colocarían; “y como ellos son devotos de la Virgen de Guadalupe la patrona de la agricultura, eligieron ese nombre en honor a ella” (Docente 2:2018).

Organización y condiciones actuales de funcionamiento

En los actuales momentos, después de 9 años de su inauguración, la Escuela brinda atención educativa solo en la Etapas de Educación Inicial y Educación Básica o Primaria, cuenta con un total de tres docentes de aula residentes en la localidad del Tejero: una docente de Educación Inicial y dos docentes de Educación Primaria. Por la poca matrícula atienden a los estudiantes concentrados en multigrados -dos grupos- un docente para atender a los estudiantes de 1ro a 3ero grado y otro docente atiende a los estudiantes de 4to a 6to grado), una docente en funciones directivas, un portero, dos obreros y dos madres procesadoras de alimentos (cocineras).

La institución está adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación a través de la Zona Educativa Monagas y el Circuito Escolar “Belén San Juan” –anteriormente Distrito Escolar n° 6- del Municipio Ezequiel Zamora, y al Núcleo de Escuelas Rurales N° 199, y cumple cabalmente las políticas educativas que se emanan de ese ente gubernamental, entre ellas los programas “Todas las Manos a la Siembra”, “Conucos y huertos escolares”, “Programa de Alimentación Escolar” (CNAE), “Calendario Escolar”, uso de los libros de la “Colección Bicentenario” entre otros.

La Escuela cumple una jornada diaria de lunes a viernes de 7:00 am a 12 m. Para el año escolar 2017-2018 atendían una matrícula de 59estudiantes distribuidos de la siguiente manera: *Educación Inicial*: 2 varones y 3 hembras total: 5; *Educación Primaria*: en 1er grado, 4 varones

y 5 hembras; en 2do grado, 3 varones y 6 hembras; en 3er grado, 10 varones y 2 hembras; en 4to grado, 4 varones y 4 hembras; en 5to grado, 4 varones y 4 hembras y en 6to grado, 5 varones y 3 hembras.

En cuanto a equipamiento la escuela cuando al ser inaugurada fue dotada de mobiliarios e sus insumos como pupitres, mesa sillas, pizarras acrílicas, escritorios, sillas para los docentes, estantes, filtros de agua, computadoras portátiles del Programa “Canaima va a la Escuela”, material de oficina entre otros; sin embargo, en los” últimos años ha sido víctimas de robos y han perdido gran parte de esa dotación” (Docente 2:2018).

En lo que concierne a las condiciones de infraestructura de la escuela, aún conserva buenas condiciones, los salones poseen piso de cerámica, sus pizarras y pupitres, además cuenta con dos salas de baños en óptimas condiciones, posee un cercado perimetral de concreto al frente y de tela de ciclón a sus laterales, además un espacio techado y un espacio para la cocina, logrado en posteriores gestiones con entes gubernamentales luego de su inauguración. Dentro de las carencias observadas están: la falta de un espacio dotado que sirva de biblioteca escolar, ausencia de un laboratorio de computación, no tienen una cancha. Tiene instalada una antena de internet colocada por CANTV en el año 2013, pero nunca ha funcionado. Necesita además la construcción de pasillos techados, parque infantil, un escenario, entre otros espacios vitales en una institución educativa.

El personal docente es joven, con pocos años de servicio en la institución. Muestra disposición a asesorías y planes formativos y de fortalecimiento profesional, a orientaciones en habilidades y gestiones que permitan un real empoderamiento e influencia positiva de su labor en la comunidad abordada.

Condiciones del Capital Cultural, su circulación y prácticas en la familia y comunidad de Punta Gorda

¿Cómo circula en esta comunidad escolar el Capital Cultural? De la descripción del contexto en que viven estos niños, es claro que es

precario lo que traen los niños de sus padres y de sus hogares. Los niños parecen contar solo con la labor de los docentes, ya que no se perciben esfuerzos para la realización de actividades extraescolares, de índole cultural, deportiva y social. La escuela parece tener sola la función de promoverlos en el espacio de la escolaridad, pero pareciera que se les condena a proseguir el destino de resignación de sus padres. Sin bibliotecas, sin canchas de recreación, sin internet, etc., a estos niños se les encierra en una especie de isla cultural, y tendrán que hacer esfuerzos muy particulares para llenar el vacío que la escuela y el contexto donde viven les dejan. Esta escuela se ve impelida a repartir desigualdades, somete a los alumnos a una formación, a la que le falta ese elemento potenciador del que habla Goodman (1992) cuando sostiene que

La educación de los niños/as es un complejo fenómeno que implica estructuras organizativas, identidades personales, dinámicas interpersonales y comunicaciones simbólicas [...] En consecuencia, la educación como experiencia viva debe comprenderse a través de la observación de las personas, cuando se implican en diferentes tipos de experiencias comunicativas, cuando manifiestan sus identidades personales, cuando crean estructuras, rituales y símbolos que expresan sus valores e ideas” (p.44)

Si seguimos a Goodman, los niños de Punta Gorda solo tendrían oportunidad de entrar a ese tipo de experiencias en sus hogares, los cuales ya hemos descrito están huérfanos de un capital cultural que le ayuden a superar las inmovilidades, generando pocas expectativas para ir más allá de ese círculo.

En nuestra comprensión de la vida social y escolar -y sus relacionantes- en la comunidad y escuela abordada, se puede constatar ritualidades, comportamientos y costumbres conscientes e inconscientes que devela un posicionamiento de desventaja en la mayoría de los escolares, porque el contexto y el trato que le dan los organismos públicos deteriora la calidad de vida, con actitudes de poca valoración de su condición humana, profundiza la desigualdad de oportunidades en el acceso a servicios y beneficios, colocándolos en una posición asimétrica y de desmejora de su

condición humana y bienestar social. En síntesis, los niños y su comunidad están obviamente en una situación de franca vulnerabilidad social.

Esa **fragilidad del Capital Cultural** se genera debido a la predominancia de habitantes, sobre todo de padres y jefes de familia, en situación de analfabetismo o con muy poca preparación educativa y acervo cultural. Tal afirmación pudo ser constatada luego de procesar las informaciones suministradas a través de conversaciones, narrativas y observaciones realizadas, donde los habitantes de la comunidad al expresarse dieron cuenta de causalidades y argumentos, tales como: poca preparación académica debido a la ausencia de centros educativos en la comunidad o la poca cercanía de estos a su hogar durante los años de su crianza en la niñez o edad escolar, poca o nula valorización de la preparación escolar que ofrece la Escuela de parte de sus padres –de igual forma es asumida por ellos en la actualidad- y la ausencia de políticas realmente eficientes en motivación e impulso de la preparación académica y de apropiación de un adecuado y solido *Capital Cultural*.

Ante este panorama, la noción de *Capital Cultural* nos permite comprender los influjos culturales que penetran en la vida de la escuela, la detección y análisis de aspectos y realidades relacionadas al éxito y al fracaso escolar de los habitantes de la comunidad y con ella la reproducción de actitudes, pensamientos, ideales, condiciones de vida y desigualdades sociales producto de una herencia intergeneracional dada en la crianza familiar y/o convivencia de años en un hogar, comunidad, escuela y entorno social abordado.

Tales aspectos son confirmados en los hallazgos de expresiones de los padres de los estudiantes. Estas reflejan la predominancia de condiciones pocos favorables con respecto al *Capital Cultural* del cual se han apropiado, debido a la limitada escolarización que poseen, motivado a circunstancias y dinámicas familiares y sociales experimentadas durante su niñez. Tal aspecto influye tanto en desenvolvimiento cotidiano, en sus capacidades de razonamiento, en su visión de mundo, así como también en la valoración

que le dan a dicho Capital en la actualidad con respecto a la educación –y sus relacionantes- de sus hijos.

La escuela en Punta Gorda parece atenerse a cumplir su rutina escolar. Claro, solo puede atender a los alumnos. Poco hace para borrar la dramática vergüenza de un padre que confiesa cosa como esta: “No sé leer ni escribir, eso me da mucha pena [...] siempre tengo que ayudarme con mi mujer y mis hijos para saber que dice alguna cosa que veo [...]” (Familia 3:2018). Un padre con baja estima, ¿cómo puede estimular la estima de un hijo? Mientras el sistema va solo a lo suyo: a promover a los niños de un año a otro, sin preocuparse si su formación es adecuada o si los valores que le están nutriendo son lo suficientemente fuertes para hacerle a esos niños espacios adecuados en la sociedad en el futuro. Si el padre es analfabeto, si el niño tiene carencias... ese no parece ser su problema. Su misión es proseguir una rutina burocrática.

Tal panorama se ha venido cultivando de manera pasiva y silenciosa en las nuevas generaciones de dicha comunidad, y parece dar la razón a Giroux (2004), cuando afirma:

En particular, en esta relación la cultura se divide en formas dominantes y represivas, en categorías que “silenciosamente” delinear lo esencial de lo no esencial, lo legítimo de lo ilegítimo (p.92)

Ese proceso estimula una dramática vida con la que el niño difícilmente puede enfrentar la resignación que trae de su hogar. Este está prácticamente solo en su aprendizaje. Así lo confirman los docentes del recinto educativo de la comunidad, al relatarnos que:

Hay niños cuyos sus padres no saben leer ni escribir, y ellos no son apoyados por nadie, eso dificulta a que aprendan y avancen con mayor rapidez [...] como docentes hemos logrado que aprendieran conocimientos muy básicos, sobre todo leer, pero no es fácil por su contexto. (Docente 1: 2018).

Esta confesión constata que el niño está siendo formado con “conocimientos muy básicos”, que muy poco le servirán si quisiera afrontar la superación de la resignación ya señalada.

Esta posición de la docente constata que “En esta relación entre escuela, cultura y experiencias contradictorias, los maestros y estudiantes registran las impresiones de la dominación y resistencia”, como diría Giroux (2004:92). Evidencia la fuerza e imposibilidades que genera la cultura social establecida. Al parecer, el aparato escolar reparte precariedad en la cotidianidad de la labor de la escuela. Se da una especie de círculo vicioso: se les da a los niños “conocimientos básicos”, porque:

Los niños de la escuela tienen muchas debilidades, sobretodo en la lectura, escritura y matemática, carecen de mucha ayuda del hogar [...] los padres no tienen cultura de ayudar a sus hijos, se dedican más al trabajo y descuidan algo importante que son los estudios de sus hijos. (Docente 1:2018)

¿Cómo los padres pueden dar lo que no tienen? ¿A quién corresponde llenar ese vacío? Idealmente, a la escuela. Pero los maestros de esta escuela confiesan que ellos no tienen los recursos ni materiales ni pedagógicos para cumplir con ese “llenado”, y solo se resignan a “lo básico”. Tal vez no sea responsabilidad del maestro; la escuela como institución, y los organismos que la animan también contribuyen a profundizar esa precariedad, que hacen vulnerables a estos niños.

No solo el maestro o sus padres están llamados a hacer viable la educación, también la escuela como institución está obligada a hacer una compleja sinergia para afrontar el reto educativo, y lo debe hacer con plena conciencia de los elementos contextuales que sirven de vida a la institución escolar. Por ello compartimos con Giroux (2004) esta afirmación:

La cultura como experiencia contradictoria vivida presenta los principios compartidos que emergen entre grupos específicos y clases bajo condiciones socio históricas concretas. (p.92)

En el caso de la escuela de la escuela de Punta Gorda, no se pueden obviar las condiciones de vulnerabilidad social que ha venido configurando aspectos sociales e históricos de su comunidad, pues tal como está previsto el contexto, de sus aulas no egresarán sino seres resignados y con muy poca potencia para enfrentar el complejo mundo de hoy. Y esa escuela, dedicada solo a la escolarización, será una institución impotente ante la precariedad del capital cultural que circula en ese espacio.

Al respecto, recurrimos a esta apreciación de Sepúlveda (2005) para agudizar nuestra mirada sobre la problemática de la escuela de Punta Gorda:

En el caso particular de las comunidades vulnerables las restricciones a su propios desarrollo o bienestar, radica precisamente en la distribución desigual del capital cultural disponible para las personas. Es probable que los recursos culturales requeridos para nuevas formas de sobrevivencia en ese medio no estén contenidos en el capital que los sujetos disponen y, por tanto, la relación que ellos tiene con su propio medio es una relación obsolescente, en la cual las actuales condiciones de drástico cambio que han experimentado esas comunidades". (p.11-12)

Pero ¿todo está perdido? Pareciera que no, si oímos a este niño decir:

Me gusta estudiar y hago todo lo que me manda mi maestra, sobre todo las matemáticas, sé leer y escribir, hacer copias y dictados [...]". (Escolar 3:2018)

Meirieu, evoca una frase de Freinet, muy pertinente aquí: "¿Cómo suscitar el deseo de aprender? ¿Cómo hacer beber a un asno que no tiene sed?" (Freinet 1996 citado por Meirieu, 1996). Y bien podríamos también invocar esa frase, a propósito de los niños que estudian en la Escuela de Punta Gorda. Habría que producir esa sed, esa necesidad que manifiesta ese niño de aprender porque tiene sed de saber. Una sed que ni la escuela, ni la familia, ni la comunidad estimulan.

Y esa sed pudiera estimularse, pese a las adversidades que presenta la comunidad, si los pocos habitantes que manifiestan interés y disposición para atenuar la precariedad del *Capital Cultural que circula en su entorno*, logra multiplicar ese interés. Tendría que la escuela y los organismos públicos aprovechar ese importante apoyo y establecer una alianza de la labor educativa, mediante un empoderamiento social que propugne cambios sustanciales en ese escenario que marca la vulnerabilidad social de esa comunidad. Al respecto cobra relevancia lo expresado por Bourdieu (1986) cuando afirma:

Aunque el éxito en la escuela, directamente unido al capital cultural transmitido por el medio familiar juega un papel en la elección de alternativas, parece ser que el determinante más

fuerte para los estudios es la actitud familiar hacia la escuela que es, en sí misma, como hemos visto, una función de las esperanzas de éxito escolar, objetivas que definen a cada categoría social. (p.8)

Es importante esa apuesta por la escuela como esperanza, que requiere compromiso de la familia y de los otros factores comunitarios que acompañan al niño. Muy pocos escolares evidenciaron tener hábitos fortalecidos de deseos e interés por la realización de actividades escolares o en otras prácticas socioculturales que de una u otra manera generan capacidades, habilidades y empoderamiento social para ser un ente que sume y genere aportes significativos a la sociedad, tales como paseos de esparcimiento con sus padres y familiares, practica a algún deporte o actividad extraacadémica enfocadas en las artes, música, danza, gastronomía entre otros. Esas limitaciones no se originan solo de la precariedad de los elementos materiales, también lo produce una escuela resignada, que le hace concesiones a la negativa realidad que le rodea. Pero esa esperanza no solo puede o debe agitarla el maestro o la comunidad. Habría que hacer que el currículum escolar encarne verdaderamente en una acción que avive esa “sed” de la nos habla Freinet, una sed por saber, por trascender el estrecho espacio de una comunidad que navega en el círculo de la precariedad.

Al ahondar y ser más específicos en la comprensión de los tres estados del *Capital Cultural* según lo planteado por Bourdieu –explicados en capítulos anteriores- estos pudieron ser identificados en los habitantes y/o escolares de la comunidad en la presente experiencia etnográfica. Podemos afirmar que la escuela de Punta Gorda se concibe como ente pasivo y reproductor del *Capital Cultural* allí establecido, reproduciendo las condiciones y desigualdades sociales allí evidenciadas y mencionadas anteriormente.

Desde la perspectiva del ***Capital Cultural incorporado***, aquel relacionado a las disposiciones, hábitos, gustos e intereses en los escolares, se pudo constatar que la mayoría de estos no están encaminados y motivados a producir el adecuado y fortalecido *Capital*

Cultural. Al escuchar los relatos y dialogar con los informantes, observamos expresiones relacionadas con las actividades que realizan en su tiempo libre o posterior al horario de clases, que dan cuenta del poco deseo e interés por los estudios y actividad escolar. Hay una nula disposición a las actividades escolares que propone la escuela, aspectos que configuran un *Capital Cultural* debilitado.

Con relación a sus hábitos, se encontró poca disposición a positivos hábitos y prácticas cotidianas que coadyuven en la adecuada obtención del *Capital Cultural*. Encontramos poca ejercitación en actividades de lectoescritura -comprensión y producción escrita- y desmotivación por las mismas. Hay mucha desmotivación hacia actividades escolares, poco o nulo apoyo de sus padres o familiares en la realización de tales actividades. Son muchos los testimonios que ponen al desnudo esa realidad: Un niño manifiesto: “[...] yo sé leer y escribir, pero aún me falta mejorar [...]”. Continúo diciendo: “...me da flojera hacer tareas, las hago para que no me regañen, prefiero jugar” (Escolar 2:2018). Este relato es muy contundente:

Vengo a la escuela, pero no me gustan las matemáticas tampoco hacer dictados, eso me da dolor de cabeza y me aburre [...] sí, sé leer y escribir [...] más que todo vengo a la escuela a jugar con mis amigos [...]. (Escolar 7 :2018)

Es justo también destacar la preocupación de los docentes de la escuela en relación con la realidad escolar que viven y experimentan con sus estudiantes, que se manifiesta en esta confesión:

Tuvimos casos de niños que no poseen la edad acorde al grado, eso debido a que son inestables en su escolaridad, con ellos tocaba trabajar mucho con actividades de nivelación. (Docente 2 :2018)

Eso quiere decir que de parte de los docentes ha habido interés por atenuar los problemas que suscita la situación en la que se encuentra la escuela de Punta Gorda. Estos se han interesado por ayudar y apoyar a sus estudiantes, a pesar de las condiciones socioeconómicas de las familias de donde provienen y el rezago escolar que se evidencia, pero la labor aislada y sin apoyo material y de asearías resulta muy difícil por la

situación de vulnerabilidad social que atraviesan y con ella la frágil y debilitado preparación escolar.

De modo que esta situación hace patente un modo muy claro de desigualdad, pues, siguiendo a Bourdieu (1986)

[...] un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas. La herencia cultural que difiere, de acuerdo con la clase social, en ambos puntos de vista, es la causa de la desigualdad inicial de los niños cuando se enfrentan a los exámenes y a las pruebas, y por consiguiente del resultado desigual. (p.2)

Y es claro aquí que los niños de Punta Gorda no tienen más herencia que recibir que un capital altamente deficiente. La herencia cultural reflejada a través de los gustos, hábitos y prácticas cotidianas predominantes se evidenciaron aspectos intergeneracionales, tales como influencia por la labor agrícola, el desinterés por la preparación escolar y la conformación familiar no planificada; es decir, un campo absolutamente minado por la resignación. Así lo confirma este testimonio de un niño de la escuela de Punta Gorda:

... después que termine el 6to grado no sé si siga estudiando [...] quiero es trabajar como mi papa [...] siempre me voy con él y lo ayudo y me da plata". (Escolar 14:2018).

Expresiones e intereses como estos son producto de la cotidianidad e historias familiares que han derivado mecanismos conscientes e inconscientes de reproducción social. Ese círculo de resignación lo manifiestan, y lo vemos en esta afirmación:

[...] igual que mi mujer, era difícil ir a la escuela, lo que hacía era trabajar con mi papa la agricultura, eso de estudiar no me gustaba mucho, y bueno me junté con la mujer muy chamito [...] tenía yo como 16 años y tuvimos 7 tripones [...] ya somos abuelos, la mayor ya debe de tener los 24 años y tiene tres niños [...] (Familia 2: 2018)

Pero ese círculo no es un bucle voluntario de parte de los padres. Este testimonio lo confirma:

[...] yo no estudié no fue porque no quise, ojalá cuando niño hubiese tenido la facilidad para hacerlo [...] en mi familia éramos

muchos y yo era una de las mayores y tenía que ayudar a mis padres en la casa con mis hermanos mientras ellos pasaban todo el día en el campo sembrando [...] crecí haciendo eso, después me casé y bueno trabajo para mi propia familia [...] (Familia 2 :2018).

El mal de esa resignación trae consigo una poca valoración por la atención escolar de parte de los padres y familias. Conforme con su debilitado *Capital Cultural*, piensan algunos padres que la acción de estudiar y prepararse académicamente es algo que no genera productividad económica y social. Así lo manifiesta crudamente este padre:

Converso con mi esposa, pero casi no lo hago con mis hijos. Ellos siempre están en la escuela o jugando en la calle. No le veo importancia a la escuela ¿para qué? Eso es perder el tiempo, lo que hago siempre es trabajar la agricultura, de allí desde donde yo sostengo a los míos”. (Familia 3:2018)

En consecuencia, la labor educativa y de distribución de Capital Cultural que intenta la escuela ha venido siendo afectada por tales complejidades, derivando además pocas posibilidades de éxito académico en los escolares y por ende posibilidades de superación y transformación social ante las realidades adversas que atraviesan.

Bourdieu (1986) sostiene que “cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto *ethos*” (p.2). Y reafirma que en el caso de familias como las de Punta Gorda,

... los niños de estas clases –de condiciones socioeconómicas limitadas y en condiciones de vulnerabilidad social-, quienes por falta de capital cultural tienen menos oportunidad que otros de obtener un éxito excepcional” (Ob. cit: 9)

Es realmente preocupante que en un país que se precia de vencer el analfabetismo y se vanagloria de haber incrementado la incorporación de los niños al sistema escolar, exista la realidad que nos cuenta esta maestra:

Hay casos de niños que asisten muy poco a la escuela porque sus padres se lo llevan a trabajar la agricultura, esos niños por sus continuas faltas no tienen buen rendimiento escolar”. (Docente 2:2018)

Y que la actual coyuntura socioeconómica haya hecho más dramático esa problemática, tal como la expresa esta otra maestra, quien afirma:

Las familias que predominan en su mayoría son de pocos recursos [...] dedicados a la siembra pero ahorita por la situación económica que vivimos no tienen los insumos e implementos para sacar mayor provecho de ese oficio [...] ellos le dan más importancia al trabajo de la siembra y no le dan importancia a la educación de sus hijos para que sean profesionales en el futuro [...] ese es el modelo que observan sus hijos y por allí se van [...] también hay casos e hijos que lo que hacen es agarrar malas costumbres y malos pasos [...] (Docente 2:2018)

Si ese clima escéptico ha invadido a los padres, ¿qué tendría que hacer la escuela? Todo, menos reducirlo a quejas como estas y adoptar una postura de resignación. La escuela ha sido en muchas oportunidades la puerta de escape a la miseria de muchísimas familias que han educado a sus hijos, a pesar de sus carencias. Aquí preocupa ese sentimiento prevaleciente en los padres. Pero ¿ese sentir es voluntario? ¿O producto de una dura realidad que anula toda esperanza? El compromiso, entonces, sería no solo educar a los niños, sino también a los padres. Educación que podría gestar la escuela si revisa su liderazgo en la comunidad, si el estado intenta que la escuela sirva realmente para educar, procurando que los niños mejoren sus condiciones existenciales.

Tal vez el problema no sea solo de las autoridades educativas y en él tengan que participar otros agentes del sector público y privado, contribuyendo con iniciativas más trascendente, sin necesariamente caer en la tentación del paternalismo. Estos hombres son buenos agricultores. ¿Por qué no mejorar sus condiciones para que mejoren las vidas de sus hijos? Quizás eso logre cambiar esta situación que narra una de las docentes de la Escuela de Punta Gorda:

Los padres en su mayoría son poco interesados por la educación de sus hijos, ciertamente sí son muy trabajadores y conocedores de la siembra pero no saben administrarse, sus hijos dicen que se la pasan tomando los fines de semana, también que venden sus cosechas a muy bajo costo, no se manejan con una referencia de precios y los engañan [...] quizás por eso es que viven en esas situaciones de muchas limitaciones [...] La mayoría de los padres de familias de la comunidad son personas trabajadores de la agricultura, de la cacería y cría de animales [...] son muy buenos en eso [...] hay un número significativo de padres analfabetas y eso es un

grande obstáculo en el apoyo de sus hijos [...] sus condiciones en el hogar son bastante críticas, pero es por su cultura quizás, así están acostumbrados a vivir [...] (Docente 1:2018)

Estamos, entonces, frente a escenarios que evidencian **prácticas culturales desenfocadas de la educación** –categoría develada- en la cotidianidad o formas de vida que han venido configurando y determinando las actitudes y aspiraciones de los escolares, que no hacen sino generar a la reproducción y permanencia de situaciones de vulnerabilidad social. El círculo vicioso y perverso de consolidar la resignación en esta comunidad, pareciera dar la razón a Bourdieu (1986) cuando sostiene que:

Las mismas condiciones objetivas que determinan las actitudes de los padres y sus principales elecciones en la carrera escolar de sus hijos, también gobiernan la actitud del niño frente a las mismas elecciones y, en consecuencia, toda su actitud hacia la escuela, a tal grado que los padres, para explicar su propia decisión de no permitirle al niño ir a una escuela secundaria, dicen que es su hijo quien desea abandonar la escuela en vez de pagar el costo de esos estudios. Pero a un nivel más profundo, el deseo razonable de continuar la educación no se materializará en tanto las verdaderas oportunidades de éxito sigan siendo tan escasas. (p.4)

Otros elementos se suman a la cultura de precariedad que alimentan la escena social de los escolares de Punta Gorda. Se trata del impacto de una especie de escuela paralela, que refuerza valores muchas veces contrarios al trabajo de la auténtica escuela. Se trata medios extraescolares que alientan las preferencias y gustos por contenidos poco edificantes para su edad y desarrollo intelectual. Los programas o películas en la televisión y los actos y música que se escuchan en sitios como bares, licorerías, y en la propia casa, etc., conforman la cotidianidad de estos niños y realmente no refuerzan el trabajo educativo formal, y ayudan muy poco a consolidar una visión de mundo lo suficientemente sólida para afrontar su comprensión del mundo moderno. Un niño confiesa “En mi tiempo libre lo que hago es jugar, veo comiquitas y escucho música [...] reggaetón”. (Escolar 1:2018). Esa música suele degradar la apropiación cultural, pues sus contenidos generalmente están enfocados a la violencia, al morbo sexual deliberado, al irrespeto a la mujer, entre otros aspectos inadecuados.

Esos contenidos circulan impunemente, por cuanto ni la escuela ni la comunidad ni los organismos públicos, han sido capaces desarrollar políticas culturales que sirvan de contrapeso a esa escuela paralela que penetra con facilidad la mentalidad de esos niños. En la comunidad, ya lo hemos dicho, no hay ninguna infraestructura que permita canalizar el ocio de esos niños y jóvenes.

Ese proceso de degradación parece ser reforzado desde las propias familias. Una maestra nos ofrece esta versión:

Son familias donde cada uno está en lo suyo, muy pocas son las que se sientan a compartir con sus hijos y los ayudan en sus tareas. Los temas de conversación de los niños están relacionados a juegos, comiquitas y a veces en cosas no aptas para su edad...como películas de violencia [...] (Docente 1 :2018).

Es lógico, entonces, que esos valores culturales precarios originen hábitos que constituye el centro del *Capital Cultural*, que fortalecen la precariedad de los niños de la comunidad de Punta Gorda. Para Perrenoud (1996) el hábito es un

[...] sistema de disposiciones, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, estructuras simbólicas y lingüísticas, esquemas perceptivos, de evaluación, de pensamiento de acción. En torno a este nódulo central, que puede permanecer en gran medida inconsciente y manifestarse solo en estado práctico, se despliega un conjunto de representaciones. (p.48)

Ese “nódulo central” construye el imaginario de los pobladores de Punta Gorda, uniendo el modo valórico ya descrito a prácticas lúdicas, muchas veces enfocadas subliminalmente a conductas delictivas, como por ejemplo el juego de “policía y malandro”. Confiesa un niño que “ese juego consiste en perseguir a los choros y caerle a plomo [...] Escolar 10:2018. Otro relata que “En la noche jugamos a los pistoleros con mis amigos” (Escolar 4:2018). Como puede observarse, tales acontecimientos han venido generando hábitos que paulatinamente podrían configurar una ideología que forja personalidades, intereses y deseos en los escolares perjudiciales para la convivencia y la paz en comunidad.

Un aspecto que llama también la atención en nuestra investigación es el encierro de los niños en el territorio de su comunidad. Viajan poco. El transporte público es deficiente. Y tampoco la escuela prevé actividades de viajes, recreación y expansión, debido a la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentran (pocos ingresos económicos y ausencia del servicio de transporte público). Lo más habitual es visitar o reunirse en casas de familias en la misma comunidad. Algunas veces se trasladan a localidades cercanas como Tejero o Punta de Mata. Pocos niños conocen a Maturín. Suelen socializar: se reúnen y comparten con sus vecinos para preparar comidas o “sancochos y así compartir y pasar un rato distinto [...] (Familia 4:2018). Los pobladores de Punta Gorda se reúnen durante los fines de semana o feriados y en horas de la noche, en casas o ventas de licores en la comunidad para bailar y disfrutar con sus parejas o esposos (as), según se desprende del testimonio de esta madre:

[...] siempre estoy ocupada en las cosas de la casa, escucho la radio y converso con mis vecinos [...] los fines de semana salimos donde la familia y hacemos sancochos y así compartir y pasar un rato distinto [...] otras veces salgo con mi esposo a bonchar y a tomar aquí mismo en el pueblo. (Familia 4: 2018)

No hablan de paseos vacacionales, recreativos o familiares a centros recreativos o de esparcimiento tales como parques, plazas, ríos, playas, piscinas o a centros culturales como teatros, eventos musicales o de danzas, entre otros, ya que en la comunidad o en su cercanía no se encuentran espacios con tales características, servicios y/o actividades.

En cuanto al concepto de **Capital Cultural objetivado**, observamos escasez, desinterés y apatía por materiales culturalmente activos como libros, folletos, pinturas o representaciones artística. Ni los hogares ni la escuela gozan de la suficiente dotación de libros y materiales educativos que de una u otra manera asegure el acceso oportuno al conocimiento, al saber, al fortalecimiento cultural y evolución intelectual. Así lo confiesa este niño:

En mi casa no tenemos libros, tampoco tenemos Canaima - computadoras- ni internet [...] por eso a veces no hago las

tareas por eso, mis abuelos me ayudan, pero saben poco [...] se leer más o menos, allí voy [...]. (Escolar 9:2018).

Los pocos recursos de esta índole que poseen en sus hogares y escuela son entregados por la Escuela a través de las Políticas Educativas del MPPE, en especial la dotación denominada “Canaima Educativo”, que “son portátiles con contenido educativo y la “Colección Bicentenario”, que son libros con contenido educativo en el área de lenguaje, matemática, ciencias naturales, geografía e historia” (Docente 1: 2018). Es decir, son esos los únicos materiales educativos que poseen los niños. Sin embargo, la mayoría no posee consolidados hábitos de cuidado y uso adecuado de tales materiales, “[...] la gran mayoría de las canaimitas las tienen extraviadas o dañadas [...] y son pocos los libros que poseen en óptimas condiciones” (Docente 2: 2018). Los docentes se quejan de que últimamente no han recibido la respectiva dotación de tales insumos escolares.

Si, como afirma Sepúlveda (2005)

La noción de capital cultural da cuenta, entonces, de acervo cultural conformado durante el aprendizaje de la cultura a través de un proceso que complementa los contextos de socialización con los conocimientos codeterminados por esos contextos. (p.13)

Es claro que el capital cultural objetivado de los niños de Punta Gorda es muy precario, y nada se avizora para que pueda enriquecerse tal acervo.

En lo que se refiere al **Capital Cultural institucionalizado**, podemos evidenciar que la impronta de las instituciones públicas ha arrojado pocos aportes a la consolidación de esta comunidad. Es muy deficiente la acción de los entes públicos. El Estado se hace presente apenas por la escuela y solo cuenta con un Consejo Comunal, que funciona con muchos problemas tanto de gestión como de democracia interna. Pocos son los padres de familia y adultos habitantes de la comunidad que poseen una profesión universitaria. La mayoría solo alcanzó a aprobar todos los grados de Educación Primaria y otro grupo significativo se encuentra en la condición de analfabetas funcionales, con lo que no pueden ofrecer los apoyos

académicos que requieren sus hijos. Pero a pesar de eso, persiste el esfuerzo de algunos representantes, tal como lo manifiesta esta madre:

Llegué hasta cuarto grado, sé leer y escribir, me gusta la lectura y siempre ayudo a mis hijos, cuando no puedo o no sé, la maestra me explica y así puedo ayudarlo [...] Mis hijos son buenos estudiantes, siempre les digo que estudien para que sean alguien en la vida [...] Familia 4 (2018)

O esta otra madre, que manifiesta su deseo de ayudar a sus hijos, pero que exige compromiso de los maestros:

Solo estudié hasta segundo grado, sé leer y escribir poquito, en matemática no soy muy buena [...] en lo que puedo ayudo a mis hijos, pero eso lo debe hacer más que todo su maestra. (Familia 1:2018).

Ese Capital Cultural institucionalizado de la Comunidad de Punta Gorda se focaliza esencialmente en la escuela. Ella ha sido el aporte más importante que el Estado le suministra. Ya varios adolescentes y jóvenes que cursaron y aprobaron su Educación Primaria, es decir la Escuela ha ayudado a elevar las condiciones de las nuevas generaciones. Hasta la fecha, 28 escolares han egresado de 6to grado, en los 9 años que posee dicha escuela. De una u otra manera, como lo afirmaría Parra (1986) estos niños escolarizados, marcan una

[...] diferenciación con la comunidad y la familia por cuanto una comunidad prácticamente analfabeta (por no participación en la escuela o por desuso), no comparte el capital cultural traído por la socialización secundaria de la escuela. Esta situación crea fenómenos de mayor importancia en el análisis de los conflictos que surgen entre la escuela y la comunidad [...] vinculadas con la eficacia que despliegue la escuela en cumplir su función de integradora del niño dentro de un mundo más amplio de la sociedad nacional. En efecto parece probable que entre mejor cumpla la escuela su función integradora mayores sean los conflictos que se generen entre los padres e hijos ya que estos estarán alejándose de las formas de vidas aprendidas en la socialización primaria. (p.30)

Sin embargo, aún no se reporta, ni se conoce el primer caso o experiencia de un estudiante egresado en años anteriores de la Escuela de Punta Gorda que en la actualidad se encuentre cursando estudios

universitarios o ya este titulado con una profesión universitaria. La gran mayoría, luego de salir del 6to grado de Educación Básica, ha desistido de proseguir su carrera escolar. Entonces, se puede afirmar que aún la Escuela no se ha posicionado de la función integradora que le corresponde y su fuerza transformadora y de distribución de un Capital Cultural no ha sido lo suficientemente potente, para “sembrar la sed de saber”, para decirlo en palabras de Freinet, en estos niños para que conciban proyectos de profesionalización.

En la actualidad no existe un Liceo o Institución Educativa del Subsistema de Educación Media General en la comunidad que asegure la inmediata prosecución educativa de los estudiantes que egresan de la Escuela. Además, se adolece de la ausencia de transporte público. La situación socioeconómica desmotiva y anula la posibilidad de proseguir estudios en el Liceo más cercano, ubicado en la Población del Tejero. Un grupo importante de esos jóvenes van al trabajo de la agricultura como sus padres y/o a oficios de albañilería, se convierten tempranamente en obreros de fincas o entran a trabajar en la economía informal. Y lamentablemente, otros incursionan en prácticas de mal proceder convirtiéndose luego en actores causantes de conflictos en la comunidad.

Tal situación obliga a la mayoría los estudiantes que egresan del 6to grado de Educación Primaria a desistir de su prosecución escolar y los coloca en una situación de desocupación. Se dan con mucha frecuencia embarazos precoces, y muchas jóvenes son influenciados por los maleantes y personas adultas de mal proceder para inducirlos en la práctica de actos delictivos y acciones que perjudican en la paz y seguridad de los habitantes de la comunidad. Tal panorama da cuenta de la poca eficiencia en la implementación de Políticas Educativas en la comunidad estudiada, donde la distribución del Capital Cultural se encuentra desasistida y ocurre de manera desigual.

Esta situación, que revela una realidad realmente dramática, parece profundizar el sentido contradictorio que encierra el concepto de Capital

Cultural, lo que lleva a Sepúlveda (2005) a relativizarlo, cuando dicho concepto encarna en un escenario determinado:

En estas condiciones el capital cultural contiene en sí una paradoja: ¿Cómo es posible que a partir de las disposiciones que conforman ese capital cultural se pueda producir el aprendizaje de conocimientos que no están contenidos en esas disposiciones o que no pueden derivarse en esas disposiciones? En otras palabras, ¿Cómo, si el capital cultural es un dominio estructurado de disposiciones cognoscitivas, cuyos límites están constituidos por esas mismas limitaciones; puede expandirse más allá de esos límites? ¿De dónde surge el conocimiento que se requiere para que ese capital cultural se expanda? [...]” (p.13)

Si bien es cierto que la cultura es un bien público, para proveerse de ella, se tienen que cumplir procesos para que los actores que aspiren aprovecharse de sus dones tengan suficientes herramientas para acceder a esos saberes. De modo que, si la familia, que es la primera fuente para esos saberes, sufre carencias, otras instituciones tienen que ponerse en acción para facilitar y posibilitar esos provechos. La comunidad de Punta Gorda se encuentra muy distante de un proceso que la haga entrar a procesos que optimicen esos repartos del saber, lo que hace patente una grave falla de la sociedad venezolana, pues son estas comunidades las más urgidas de que las instituciones abonen recursos y políticas para atenuar las graves desigualdades que en ellas se producen. Sepúlveda (2005) es enfático al referirse a las zonas vulnerables, cuando afirma que:

“[...] el capital cultural es determinante para las posibilidades de las personas, particularmente cuando estas posibilidades están fuera de los confines de la información cultural disponible en un grupo determinado. En el caso particular de las comunidades vulnerables las restricciones a su propios desarrollo o bienestar, radica precisamente en la distribución desigual del capital cultural disponible para las personas. Es probable que los recursos culturales requeridos para nuevas formas de sobrevivencia en ese medio no estén contenidos en el capital que los sujetos disponen y, por tanto, la relación que ellos tiene con su propio medio es una relación obsolescente, en la cual las actuales condiciones de drástico cambio que han experimentado esas comunidades”. (p.11-12)

Hemos tenido información de que en la comunidad varios de sus habitantes han asistido a las denominadas “Misiones Educativas” que lleva el Gobierno Venezolano. Según lo expresado por algunos habitantes de la comunidad, han graduado a personas adultas en el 6to Grado y como Bachilleres. Sin embargo, para verificar tales informaciones, se intentó contactar y ubicar a las personas encargadas de llevar estas políticas educativas en la comunidad, pero no fue posible lograr establecer conversación alguna.

Todo el panorama que hemos descrito desvela las fragilidades del *Capital Cultural* de la comunidad de Punta Gorda. Esas fragilidades hacen vulnerables no solo a los niños de dicha comunidad, sino a todos sus miembros, víctimas de una realidad que ha justificado e instaurado una naturalización de hábitos, costumbres y prácticas sociales que en el transcurrir del tiempo y que han ido en detrimento de las capacidades intelectuales y de disposición al estudio, preparación académica y apropiación de un Capital Cultural consolidado, debido a las complejidades y aspectos que trastocan y afectan sus condiciones de vida y de bienestar integral.

La labor pedagógica de los docentes de la escuela de la comunidad

Frente al cuadro que hemos elaborado, ¿qué papel ha venido jugando la escuela de Punta Gorda como factor facilitador de la distribución del Capital Cultural? Afirmamos tajantemente: distribuir las desigualdades. Y para ello se ha valido de la llamada **Pedagogía Laissez Faire**– categoría develada-, cuyo dejar hacer apunta hacia la legitimación de esas desigualdades, y podríamos decir, con Bourdieu & Wacquant (1995), que

... Escuela comparte con familias desigualmente dotadas de capital cultural y de la disposición a hacerlo fructificar, la tarea de reproducir este producto de la historia que constituye en un momento dado del tiempo el modelo legítimo de la disposición culta, nada sirve mejor al interés pedagógico de las clases dominantes que el «laissez faire» pedagógico característico de la enseñanza tradicional porque esta acción por defecto, inmediatamente eficaz y, por definición, inaprehensible, parece predestinada para servir a la función de legitimación del orden social. (p.263 -264)

Desde las evidencias constatadas a través de observaciones realizadas y diálogos con informantes, podemos afirmar la existencia de una labor pedagógica arraigada en lo tradicional, poco innovadora, ritualizada al orden, estimuladora de la quietud, de la pasividad y de la sumisión en los escolares, que ignora las fragilidades de Capital Cultural de la familia, la situación de vulnerabilidad social que padece la comunidad, aupando una práctica escolar desmotivadora, y poco interés de parte de los docentes en asumir una labor pedagógica que impugne la rutina y los círculos viciosos.

Podemos sintetizar las características de esa pedagogía que estimula la resignación, y que genera precariedades en la apropiación de los capitales culturales de estos niños.

La labor pedagógica de la Escuela se afana solo en la alfabetización de los escolares. Sus docentes consideran prioritario el dominio de la lectura y escritura como requisitos fundamentales en la prosecución escolar de los niños, tarea que se ve obstaculizada por las carencias socioeconómicas y el rezago educativo que evidencian sus padres o entorno inmediato (personas analfabetas). Ese énfasis lo observamos en el testimonio de esta maestra, que afirma:

Siempre le colocamos actividades enfocadas en sus debilidades, entre ellas: dictados, copias y operaciones de matemática [...] En los últimos años se hacía lo que se podía en la escuela, no es fácil trabajar con niños con muchas carencias afectivas, económicas y académicas. Pero intentábamos hacer que ellos aprendan sobre todo leer y escribir". Docente 1 (2018)

La frase "se hacía lo que se podía", revela ese clima de resignación. Operaciones como "copias y dictados", "operaciones matemáticas" dan cuenta de una pedagogía poco audaz, incapaz de entrar a otros imaginarios pedagógicos. Ese Laissez Faire (dejar hacer) es una muestra de impotencia. Como los padres no ayudan a enseñar lo que no pueden enseñar, porque no lo saben, el docente le hace concesión al realismo dramático que impera.

Las prácticas dominantes en el ejercicio de la labor docentes es otro aspecto constatado. Se enfocan en actividades rutinarias que sirve a la

comodidad de los docentes. Se enseña lo que los docentes consideran necesario enseñar. Se observa un nulo propósito de hacer corresponder los intereses y necesidades (la vocación campesina de sus padres, las leyendas y cuentos que circulan en la oralidad de la comunidad, etc.) con las prácticas escolares. Quedó demostrado, con nuestra investigación, que el quehacer pedagógico del docente de esta escuela amerita de mayor dinamismo, pasión, innovación, estrategias y valoración de lo humano.

Los escolares asocian el acto y el resultado del aprendizaje solo con experiencias relacionadas al dominio de la lectura, la escritura y la realización de las operaciones matemáticas. Comentan que “a la escuela venimos siempre es a copiar de la pizarra o de los libros, hacer dictados y a sacar cuentas de matemáticas” (Escolar 8: 2018). Por lo consiguiente, difícilmente se hallan expresiones que den cuenta de sentidos del todo positivos, enfocados a la empatía, a la satisfacción, a la afectividad, y a otros vínculos positivos en experiencias escolares.

La labor pedagógica allí instalada ha originado marcadas resistencias en los estudiantes y con ella desinterés y desmotivación a la hora de realizar las actividades propuestas por los docentes, pues no son de su total agrado y no generan entusiasmo para realizarlas. Los escolares lamentan su forma y el predominio de “mucho dictado, copias y cuentas”.

Un niño nos comentó

La maestra lo que hace es llenar la pizarra y tenemos que copiar todo, se molesta cuando no terminamos de copiar rápido [...] a veces nos lee un cuento o hace juegos cuando no está molesta. (Escolar 1: 2018)

Igual lo testimonia este niño, quien señaló “El maestro lo que hace siempre es dictado y copia en la pizarra, de tarea manda muchas cuentas y caligrafías” (Escolar 4:2018). Y también lo confirma la familia, cuando una madre señala:

La maestra de mi hijo es muy estricta, eso es lo que me dice mi hijo [...] él casi no pregunta para que no se moleste [...] dice que en su escuela hace mucho dictado y cuentas de matemática [...] (Familia 2:2018).

Los escolares no hablan de la realización de actividades de experimentación, conformación de palabras a partir de recortes de sonidos, elaboración de oraciones a partir de relatos o lecturas realizadas, realización de relatos de vivencias y narraciones como cuentos, búsqueda de palabras en el diccionario, investigaciones relacionadas a su cotidianidad entre otras actividades que conlleven a la verificación de conocimientos, la indagación, la curiosidad, la inventiva, la imaginación y el disfrute del hacer y conocer. Esta ausencia la confirman los docentes, quienes la justifican alegando las debilidades académicas de los estudiantes. Considerándola poca preparación, el débil dominio de conocimientos y al poco apoyo que reciben en sus hogares, prefieren colocarles a sus alumnos a hacer actividades acordes a sus capacidades y realidades académicas y familiares.

De acuerdo con los relatos de los escolares, es poco el deseo y el interés por asistir a la escuela y participar de actividades no adecuadas y provechosas para ellos, tal como lo recoge este testimonio:

... todos los días son iguales [...] en la mañana mi mamá me levanta para venir a la escuela, aunque me da flojera [...] en la tarde en la casa echando broma, o si no con mi papa para el terreno sembrando [...] en la noche hago las tareas cuando me acuerdo [...] los fines de semana salgo con papá que le gusta ir a fiestas y tomar ron [...] (Estudiante 7:2018).

Otro niño pone en evidencia el precario valor que le otorga a la escuela, al contar esto:

después que termine el 6to grado no sé si siga estudiando [...] quiero es trabajar como mi papa [...] siempre me voy con él y lo ayudo y me da plata” (Escolar 7:2018).

Al parecer, para los escolares es más importante socializar que aprender. Le gusta estar con sus compañeros de clases porque comparten y juegan, con esto evitan quedarse en casa aburridos. Confiesan: “más que todo vengo a la escuela a jugar con mis compañeros de clases [...]. (Escolar 7:2018).

Otro motivo resaltante por la cual manifestaron que sienten la necesidad de asistir a la escuela, está en que en ese lugar tienen acceso a la comida que ofrece el programa de

alimentación debido a que en sus hogares cuentan con poca comida o sencillamente no tienen nada en su dispensa para alimentarse, tal como lo expresa este niño cuando afirma: ...en casa no tenemos mucha comida, y venimos a la escuela también por eso, aquí nos dan comida casi siempre” (Escolar 3:2018).

Estas conductas, sin duda alguna, dejan claro el desinterés y las debilidades de esta escuela, cuyo fin educativo se desfigura.

Podemos destacar que es tímido el esfuerzo de parte de los docentes en cuanto a una labor pedagógica innovadora, que interese a los estudiantes; así lo confirman las expresiones dadas por los estudiantes y la familia, al referirnos que “El maestro siempre viene a la escuela, nos explica mucha matemática, a veces dicta y copia en la pizarra la clase [...] siempre hace lo mismo” (Escolar 10:2018). Este niño confiesa: “[...] a la escuela venimos siempre es a copiar de la pizarra o de los libros, hacer dictados y a sacar cuentas de matemáticas”. (Escolar 8: 2018)

Algunas veces, algunos padres hacen evaluaciones menos negativas, como esta:

El maestro es muy bueno, siempre viene a la escuela, los niños no se quejan de él, siempre manda tareas, sobre todo dictado y cuentas, eso sí casi nunca revisa los cuadernos [...] no sé por qué [...] (Familia 3:2018)

A pesar de esa condescendencia (“el maestro es muy bueno”), este testimonio confirma el modelo rutinario de esta pedagogía, empeñada en tareas, que nunca se revisan o su afán de reducirse a enseñar lecto-escritura y matemáticas “copiando” (esencialmente de la Colección Bicentenario, sin otros libros o materiales de estudios) y “sacando cuentas”.

Nuestra investigación no constató la existencia de estrategias innovadoras en el aula, para favorecer una dinámica de aula distinta a la rutinaria de la que se quejan constantemente los alumnos.

Además, no se constataron actividades pedagógicas en el aula de clases donde la familia sea integrada y participe de ellas. Los aprendizajes significativos derivados de la triada escolar escuela-familia-comunidad no se producen. Los docentes argumentan que eso ocurre porque los padres de familia no acuden con frecuencia a las actividades de

la escuela, y muy pocos atienden a las convocatorias de integración que siempre realizan.

Pero si bien eso es cierto, aparte de la realización de las llamadas convocatorias a los representantes, no se observa de parte del equipo directivo de la escuela estrategias para concitar ese interés de parte de las familias. Tampoco se programan actividades extraescolares con temas que atractivos para los miembros de la comunidad de Punta Gorda. Es decir, la escuela “solo da clases”, nada más. Diríamos que en esta escuela falta el “tacto pedagógico”, que, según Menen (1998)

[...] es una forma de actuar en la educación [...] la forma en la que los educadores pueden actuar en las relaciones de enseñanza/ aprendizaje. El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven. Si se actúa con tacto pedagógico se influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o importancia. (p.169)

Solo que ese tacto no lo concebimos únicamente para los escolares; para educar a los niños, es muy importante educar también a los padres, a la familia, para que el trabajo en el aula sea eficiente y trascendente.

Pero esa precariedad que se observa en la escuela de Punta Gorda se genera también por el deficiente apoyo que el estado le brinda. Los docentes se sienten desasistidos por la falta de dotación de materiales didácticos durante los últimos años, prueba de lo anterior, es la expresión de esta maestra, quien comenta que:

... los primeros años en la escuela fueron muy buenos, pero en los últimos años queríamos hacer mucho, pero la desmotivación por no poder hacerla era mayor. No se nos dotaba de material didáctico y no podíamos exigirles a los padres porque tampoco en sus hogares tienen buenas condiciones [...] se hacía lo que se podía, si la realidad en sus hogares fuera otra, quizás pudiera lograr mucho más. El rendimiento más que todo depende de apoyo desde el hogar”. (Docente 2:2018).

La afirmación de que el “rendimiento depende más que todo del apoyo del hogar”, da una idea de lo complicado que es el funcionamiento de esta

escuela, pues hace depender su acción de los precarios recursos de familias, que ya hemos definido como carente de los más elementales recursos para la subsistencia.

En cuanto al tiempo duración de la atención escolar se constató el cumplimiento del horario de 7:00 am a 12:00; sin embargo, se observó con frecuencia que la hora de entrada y de salida estaba condicionada por aspectos externos a la escuela; uno de ellos, la situación difícil de transporte tanto en los docentes como en los estudiantes que viven lejanos a la institución donde más son las veces que deben de venirse caminando o en colas. De igual manera se observó que la falta de comida en el servicio de comedor obliga muchas veces a adelantar la salida o despacho de estudiantes durante varios días de la semana. Este es un testimonio de un niño que da idea de esa problemática:

[...] lo que hago todos los días es venir a la escuela [...] aunque a veces me da flojera caminar por lo lejos que queda la escuela y me quedo en mi casa [...] en la tarde jugar en la calle con mis hermanos y amigos [...] siempre hacemos maldades (risas) [...] en la noche a veces hago las tareas cuando mi mamá me ayuda [...]" (Escolar 2:2018).

Mención especial merece la atención de grados múltiples, cuya complejidad requiere de una pedagogía y estrategias escolares muy particulares. No se ha sabido llevar desde lo pedagógico, pues se observó la existencia de dos salones de Educación Primaria, sin embargo, no se evidenció la distinción de los contenidos impartidos a diversos grupos, de diversos niveles. Los procesos y contenidos se ofrecen indistintamente, sin considerar la edad y grado que cursa cada escolar. A pesar de que estén en un mismo salón, los docentes están obligados planificar y ejecutan actividades pedagógicas en función de tal realidad. No lo hacen. Y no se observa ninguna supervisión de parte de la Zona Educativa. Los mismos docentes no parecen tener formación ni orientación en esta modalidad. Ellos mismos reconocen su debilidad y aunque están dispuestos a la reflexión de la situación a los fines de mejorar en la generación de estrategias para el tratamiento específico de los estudiantes

según el grado que cursan, no se conoce ninguna iniciativa de parte de las autoridades educativas para afrontar esta problemática.

En cuanto a la Supervisión Educativa de parte de los entes y funcionarios encargado es nula, debido a lo lejano y difícil acceso de la escuela. Ni la escuela ni los maestros son atendidos a tiempo cuando requieren o información u orientación sobre aspectos puntuales de la escuela. Los problemas son los canalizados por llamadas telefónicas o en reuniones que convocan las autoridades educativas en la localidad de Punta de Mata o Maturín. Allí participa la directora de la institución. Las visitas o acompañamientos a la labor pedagógica de los docentes en la institución son nulos. Muy rara vez se apersonan en el recinto educativo, lo que evidencia de esta manera una indiferencia de parte de los entes supervisores en lo pedagógico.

La experiencia escolar y la distribución y fortalecimiento del Capital Cultural

A la escuela de Punta Gorda, al igual que todas instituciones escolares situadas en contextos vulnerables, concurren estudiantes con realidades muy diversas y complejas, que tiene que enfrentar a diario la secuela de su vulnerabilidad social, condicionando sus prácticas culturales y educativas, que poco sirven para atenuar la precaria situación de su grupo familiar. La institución escolar se torna impotente, pues sus aportes para la superación de la vulnerabilidad son muy débiles y ella termina legitimando la reproducción de la realidad social allí instalada, fortaleciendo subjetividades que conceden valoraciones negativas a las vivencias y acontecimientos experimentados, y que tejen el bucle que se reproduce de generación a generación en la familia y en la comunidad. Todo este panorama parece dar la razón a Giroux (2004), cuando señala:

La educación es vista como una fuerza social y política importante para el proceso de reproducción de clase, ya que el aparecer como “transmisora” imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad. Este es un punto importante en el análisis de Bourdieu [...] porque a través

de este argumento rechaza tanto la posición idealista-que ve a las escuelas como independientes de fuerzas externas-, Bourdieu argumenta que es precisamente la autonomía relativa del sistema educativo lo que le permite servir a las demandas externas bajo el pretexto de independencia y neutralidad; esto es, encubrir la función social que realiza y por lo tanto desempeñarla más efectivamente [...] nosotros hemos comenzado a beneficiarnos a entender como la escuela de hecho desempeña sus funciones de reproducción cultural (p.120).

Esa neutralidad supuesta se evidencia en los testimonios de los mismos maestros, quienes confiesa que solo hacen lo que pueden, porque no hay condiciones para hacer otra cosa. De modo que se dedican a hacer su trabajo, manifestando poco sentido crítico con el modo y el escenario donde trabajan.

Por todo lo ya indicado, podemos decir que en las escuelas de espacio sociales vulnerables, como el de Punta Gorda, uno de los causales de la fragilidad del Capital Cultural que circula produce **experiencias escolares poco transcendentales**—categoría develada- que sirven para reforzar el sentimiento de resignación que se da en la familia y en la comunidad. Esta aseveración la argumentamos desde las siguientes constataciones:

Es el sentir predominante tanto en las familias de la comunidad como en los estudiantes la poca o nula valoración de la escolarización como una herramienta de superación y transformación. El siguiente testimonio evidencia el bucle que configura el ciclo de resignación de esta comunidad:

[...] igual que mi mujer, era difícil ir a la escuela, lo que hacía era trabajar con mi papa la agricultura, eso de estudiar no me gustaba mucho, y bueno me junté con la mujer muy chamito [...] tenía yo como 16 años y tuvimos 7 tripones [...] ya somos abuelos, la mayor ya debe de tener los 24 años y tiene tres niños [...] (Familia 2: 2018)

Repetir ese ciclo parece ser el destino de toda la familia de este padre, a quien “estudiar no le gustaba mucho”, porque la escuela con su rutina es una fábrica de desesperanza. De allí la poca fe en la escuela. Lo que se haga en ella tiene poca trascendencia.

Y en esa resignación, la mujer termina siendo la víctima más golpeada, pues el rol tradicional asignado a la mujer en la familia, su entrada

temprana a la adultez le trunca cualquier posibilidad de hacer una carrera escolar, como lo evidencia el testimonio de esta madre:

[...] yo no estudie no fue porque no quise, ojalá cuando niña hubiese tenido la facilidad para hacerlo [...] en mi familia éramos muchos y yo era una de las mayores y tenía que ayudar a mis padres en la casa con mis hermanos mientras ellos pasaban todo el día en el campo sembrando [...] crecí haciendo eso, después me casé y bueno atiende a mi propia familia [...] (Familia 7: 2018).

A las anteriores expresiones, se suman además actitudes de desconfianza, nula integración escuela-familia-comunidad, poco compromiso familiar en el acontecer educativos de sus hijos y por ende poca compenetración y comunicación con los actores de la escuela.

La situación de vulnerabilidad de la comunidad de Punta Gorda le resta fuerza para enfrentar los avatares de la crisis general que padece el país. Pudiéramos decir que sus defensas están debilitadas, y es allí donde la escuela pierde valor, pues al entrar estas familias en estado de sobrevivencia, prescinden de un elemento que no consideran importante para enfrentar su situación de subsistencia. Por ello la deserción escolar, que describe de esta manera esta maestra:

Las familias que predominan en su mayoría son de pocos recursos [...] dedicados a la siembra, pero ahorita por la situación económica que vivimos no tienen los insumos e implementos para sacar mayor provecho de ese oficio [...] ellos le dan más importancia al trabajo de la siembra que a que sus hijos estudien y sean profesionales en el futuro [...] ese es el modelo que observan sus hijos y por allí se van [...] también hay casos e hijos que lo que hacen es agarrar malas costumbres y malos pasos [...] (Docente 2: 2018).

Esa deserción escolar genera un drama paradójico: los padres confiesan que quieren que sus hijos estudien, sobre todo las madres. Pero a pesar de que la familia tiene una valoración positiva de lo que desde la escuela se realiza e impulsa, la fuerza de la realidad empuja a sacar a sus hijos de ella e incorporarlos a la precaria economía de subsistencia agrícola.

Los docentes de la escuela reconocen las potencialidades y conocimientos que estos poseen sobre todo los relacionados a la actividad agrícola, tal como lo testimonia esta maestra:

La mayoría de los padres de familias de la comunidad son personas trabajadoras de la agricultura, a la cacería y cría de animales [...] son muy buenos en eso [...] hay un número significativo de padres analfabetas y eso es un gran obstáculo en el apoyo de sus hijos [...] sus condiciones en el hogar son bastante críticas, pero es por su cultura quizás, así están acostumbrados a vivir [...] (Docente 1: 2018)

Pero ni el maestro ni la escuela ni el estado son capaces de rentabilizar esas potencialidades, para enfrentar el problema de la deserción escolar y hacer más atractiva la acción pedagógica de la escuela.

Un testimonio como el que vamos a citar ahora desvela la inutilidad de la escuela, incapaz de insuflar a su comunidad fuerza para enfrentar los problemas de la cotidianidad:

Aquí los padres en su mayoría son poco interesados por la educación de sus hijos, ciertamente sí son muy trabajadores y conocedores de la siembra, pero no saben administrarse, sus hijos dicen que se la pasan tomando los fines de semana, también que venden sus cosechas a muy bajo costo, no se manejan con una referencia de precios y los engañan [...] quizás por eso es que viven en esas situaciones de muchas limitaciones [...] (Docente 2:2018)

¿Para qué puede servir, por ejemplo, las matemáticas, si un padre no puede recurrir al conocimiento que la escuela les ha ofrecido a sus hijos o a él mismo (que quizás fue también alumno de esa escuela) para no dejarse engañar a la hora de comerciar el producto que genera con tanto esfuerzo?

Creemos que es necesario replantearnos los modos de cómo comportarse ante esa vulnerabilidad. La escuela no puede desistir de su función educativa. Por ello recurrimos de nuevo a Bourdieu (1997) quien nos ofrece una posición que desecha el derrotismo, cuando nos dice:

Esta estructura no es inmutable, y la topología que describe un estado de las posiciones sociales permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actantes y, con ello, del espacio social. Eso es lo que pretendo transmitir cuando describo el espacio social global como un campo, es decir a la

vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.” (p.49)

La opción adecuada es poner en acción “ese campo de fuerzas”. La realidad es dura, y la escuela debe prepararse como constructora de verdades que suavicen o atenúen esa dureza. Para eso la escuela debe replantearse: desde diversas perspectivas; no se trata de cambiar el maestro o a sus directivos. Es la política educativa la que debe cambiar, lo que implica pensar en transformaciones no puntuales, sino integrales.

Para concluir este capítulo, queremos subrayar la falta de sincronía entre la escuela, la labor de los docentes y los organismos educativos con la potencialidad que late en esta comunidad. Nuestro acercamiento a las vivencias y acercamientos a los escolares y a sus familias da cuenta de un mundo amable, afectivo y respetuoso, que muy bien pudieran ser aprovechados para reforzar la labor pedagógica. Para ello, serían necesarias estrategias más efectivas con esas familias, políticas más integrales que bien pudiera socavar el clima resignación al que son empujadas estas familias. Toda experiencia en el aula y fuera de ella es un elemento cultivador. Por ello las “historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas” (Larrosa 2003:462) y estas serán más provechosas, efectivas y productivas si están enfocadas en la curiosidad, la indagación, la inquietud, la imaginación, la problematización entre otros aspectos, ausentes en la dinámica escolar constada, pero muy necesarios en la formación académica y de apropiación del Capital Cultural en la escuela de la comunidad.

CAPITULO IV

LA ESCUELA ANTE LA VULNERABILIDAD SOCIAL: POSIBILIDADES DE TRANSFORMACION

Luego de un arduo y complejo proceso de comprensiones, constataciones, razonamientos y develaciones de sub categorías explicadas a detalle en el capítulo anterior, entre las cuales se destacan: a) *fragilidad en el Capital Cultural* de los niños de la comunidad abordada, b) *prácticas culturales desenfocadas de la educación*, c) *experiencias escolares poco transcendentales*, d) condición humana tensionada, e) vulnerabilidad social desasistida, iniciamos el presente capítulo con la intención de aproximarnos a conocimientos valiosos que se derivan de la presente investigación, esto como un importante aporte que brindamos, lo cual denominamos: ***claves de resignificación y renovación de la Escuela insertada en espacios socialmente vulnerables y sus implicaciones con su responsabilidad de distribución de Capital Cultural.***

Estas además se encuentran engranadas a las preguntas iniciales: ¿Cuál es la vigencia y productividad en la Escuela de la noción de Capital Cultural planteada por Bourdieu? ¿Cuál es acción pedagógica, formativa y de distribución de Capital Cultural de la Escuela adentrada en espacios socialmente vulnerables? ¿Qué idea de educación circula en dicho escenario? ¿Con qué realidades de reproducción sociocultural lucha la escuela adentrada en los mencionados contextos?

Veamos nuestras respuestas, que no aspiran a ser absolutas.

El reconocimiento de la condición humana y sus implicaciones educativas.

La condición de ser humano da lugar a un complejo proceso biológico, cultural y social que nos identifica como tal. Pero ese complejo al insertarse en un determinado espacio social, en una historia y en un tiempo determinado –quizas- nunca escogido por nosotros, evidencia

entonces aspectos que dan cuenta de nuestra condición particular. A través de nuestro *hacer*, de nuestro *experimentar* y de nuestro *sentir* esos elementos de nuestra vida se van conjugando y redimensionando con prácticas culturales que de una u otra forma han de conducirnos a una visión de mundo.

Este acontecimiento deriva entonces en un nacimiento de conciencia, que se constituye con nuestras capacidades y habilidades que nos identifican, con singularidades, perfilándonos de igual manera como seres únicos y distintos. Tal dinámica nos obliga primero a un reconocimiento de quienes somos y de la misma manera a dar apertura al reconocimiento del otro. Y ese fenómeno solo es posible a través de las transformaciones originadas por la acción educativa, generada en nuestro “ser” desde las distintas vivencias que ella nos posibilita, tal como Tejeda (2009) nos la explica:

La educación es un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores, (p.1)

Podemos afirmar, entonces, que al momento de nacer somos arrojados a un espacio y a un tiempo, que nos marcan y nos condicionan, aunque en ese comienzo de vida es muy impredecible saber las condiciones de esa espaciotemporalidad, pues en ella se configuran momentos presentes y futuros de lo que posiblemente será nuestra vida. Diversas “experiencias, “historias”, muy variadas, tejen las diferentes, y a menudo, incomprensibles peripecias que, desde el nacimiento hasta la muerte, jalonan toda experiencia humana” Duch y Melich,(2008:37).

Observando a los estudiantes y a las familias que habitan en espacios socialmente vulnerables, en la perspectiva ya citada, afirmamos que es muy probable que nunca hubieran deseado nacer, estar y padecer las situaciones, en su mayoría inhumanas, que han dejado marcadas huellas en su condición humana, y, por ende, heredado y reproducido experiencias que condicionan su “ser”, “hacer” y “estar” en el mundo. Esto parece dar la razón a Melich (2008), quien destaca que

Somos lo que somos (naturaleza), lo que nos han dado, lo que nos han hecho, lo que nos hemos encontrado, lo que hemos heredado (tanto física como culturalmente), pero queremos ser lo que no somos (condición), aunque no sepamos claramente lo que queremos ser. (p.105)

La educación es un proceso complejo y dinámico donde intervienen numerosos aspectos implicados con el *ser*, el *saber* y el *hacer*, factores centrales de todas las personas que convergen en determinado espacio social. En ese sentido, podemos percibir que la educación ha de confrontarnos en un proceso de reflexión permanente, dado que cada ser humano es único e irreplicable y está permeado por una cultura que emana de su convivencia familiar y que al mismo tiempo se proyecta en el presente y en el futuro del espacio social al cual pertenece.

Insistimos en que los seres humanos estamos condicionados por aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales. En relación el aspecto biológico, se desarrollan las caracterizaciones y potencialidades físicas y motoras. En cuanto al aspecto psíquico, involucra todo lo relacionado a la capacidad de pensamiento, además de las emociones y el carácter, y desde el aspecto social se denotan los comportamientos y capacidad de relacionamientos, convivencia e interacción con los pares. Ya en el ámbito espiritual, se considera área interna donde se desarrolla la fe, el entusiasmo y el tesón e inclinación hacia los retos y desafíos a enfrentar, la elevación espiritual hacia lo moralmente aceptable y correcto, para concebir una mente y un corazón dispuesto a toda buena obra.

En relación con tales aspectos, Humberto Maturana, reconocido biólogo, filósofo y escritor humanista, presenta argumentos interesantes desde sus implicaciones con lo educativo. Para Maturana y Nisis (1997), nuestra humanidad no estaría asociada solamente a nuestra dimensión constitucional, sino también a nuestra manera de vivir y convivir, lo que determinaría, en gran parte, nuestro transitar en la vida tanto en el pasado como en el presente y el futuro.

También Maturana argumenta que los seres vivos son sistemas que tienen sus características como resultado de su organización y su

estructura. Es decir, el entorno que nos circunda, desde donde nacemos y desarrollamos como persona nos traspasa de tal manera, que sin palabra nos identifica porque son elementos o estructuras instaladas en nuestra mente, y determina lo que somos. Considera además que los seres humanos somos dualidades; es decir, conformados por dos planos. La primera se refiere a la fisiología, anatomía y estructura y, la segunda está determinada por las relaciones con el otro a través del lenguaje y la manifestación de nuestras emociones.

Maturana (1999) entiende que la educación es un proceso de transformación en la convivencia, a través de la organización estructural, de un sistema de los seres vivos y de adaptarnos a él, con sus reglas, normas y controles de carácter ético, político y social que dominan tanto interna como exteriormente. Para Maturana es importante el concepto de *autopoeisis*; es decir, la capacidad que tenemos los seres vivos de *autoproducir* y *reproducir* nuestros recursos y materiales para la pervivencia en un sistema físico, dinámico complejo y a la vez diverso.

Por supuesto que somos capaces de *autoproducir*, pues tenemos una mente creativa con la que podemos abordar y transformar los espacios donde habitamos. En ese sentido, la tarea escolar, desde el punto de vista *autopiético*, consistiría en

“(…) crear las condiciones que lleven al aprendiz a ampliar su capacidad de acción y reflexión en el mundo en que vive, de modo a contribuir para su conservación y transformación de manera responsable, en coherencia con la comunidad y el entorno natural al que pertenece” (Maturana y Nisis 1997:18).

En consecuencia, los ambientes educacionales han de constituirse en espacios de acción y reflexión, ambas fundamentadas en la emoción, teniendo en cuenta que la reflexión se constituye también en un acto de desapego al admitir que aquello que pensamos, deseamos, opinamos, analizamos y hacemos puede ser pensado, analizado, observado, refutado o construido de diferentes maneras, a partir de un análisis más reflexivo (Maturana y Nisis 1997). Es importante recordar que, a través del enfoque reflexivo en la práctica pedagógica, mudamos estructuralmente en nuestra

corporalidad, según el curso de nuestras emociones, de nuestros pensamientos y de los contenidos conversacionales desarrollados en nuestras reflexiones.

A partir de las ideas de Maturana valdría la pena preguntarnos ¿Cuál sería el papel del educador en ese proceso de transformación humana? Desde esta óptica, el docente tendría que ser un provocador de oportunidades y escenarios para que, desde su condición de seres humanos, los estudiantes puedan cultivar su corporalidad y a la vez su cuerpo sistémico social, a partir del respeto a sí mismo y a los demás, en el vivir y convivir con sus semejantes.

Educar desde lo que Maturana denomina como “Biología del Amor”, es reconocer que la emoción es la base de la razón, que el amor es la terapia del universo, la primera medicina delante de cualquier enfermedad o desesperanza, independiente de la edad, región o país. Una vida sin amor no tendría brillo, belleza y mucho menos entusiasmo y alegría. Una vida sin amor no tendría significado ni sentido y la vida perdería su encanto, su colorido y su belleza.

La necesaria pertinencia pedagógica y humana de la Escuela adentrada en condiciones de vulnerabilidad social

Desde una perspectiva pedagógica generalizada, puede afirmarse que la escuela se ha afanado en ser generadora de juicios de saberes, de conocimientos, del manejo de la técnica y de lo instrumental. Pero se generan circunstancias en las que el contexto social de los educandos activa fenómenos muy desfavorable, debido a la precariedad cultural y social generada por la desigualdad. Por ello esa pedagogía tendría que interesarse en propiciar una atención social de calidad y evitar ser portadora de juicios y calificativos sociales que ignoren la naturaleza de dicha población estudiantil.

La presente investigación da cuenta de la existencia de una cultura con significados y valores producidos y reproducidos en una comunidad precarizada por su condición de vulnerabilidad. Durante el transcurso del tiempo ha permanecido dominando un espacio de evidentes carencias y

vulnerabilidad, que ha impactado en su condición humana, en el hablar, en el sentir, en la capacidad de percepción de las realidades, en los problemas para la apropiación de un pensamiento crítico y reflexivo, y que daña la armonía familiar y enrarece los principios éticos y ciudadanos. Para enfrentarse a tales problemas, la escuela tendría que reinventarse en su labor educativa, para instituir sus espacios y esferas de encuentro pedagógico

(...) cuyas cosntelaciones sean la responsabilidad, la compasion, la deferencia, la acogida y la hospitalidad. Un universo pedagogico que tiene que ser permanentemente reinventado, reinterpretado, en construccion, en transformacion y que tal vez este necesitado a un nuevo lenguaje” (Mélích 2010:151)

Entonces, ¿Cuál sería el desafío del docente ante estos escenarios? A grandes rasgos, reconocer y valorar en los educandos su condición humana desde el encuentro educativo. Luego, posibilitar una relacion educativa y pedagogica que recree sus actitudes ante situaciones sociales rudas y difíciles, y convertirlas en experiencias que posibiliten el disfrute de la vida, el vivir para vivir , el convivir y el relacionarse. Tendría que plantearse, por ejemplo, una apropiación de vocabulario y demostración de un lenguaje auténtico, acorde, original, afectivo, a fin de actuar de manera armónica en el espacio y tiempo. Actitud que se replicaría en los niños, adolescentes y jóvenes , al igual que en las familias de quienes comparten experiencias eductivas en el presente y posteriormente en el futuro. Así se asumie de esta manera una relacion etica de la educacion, tal cual lo plantea Melich (2010):

Entendemos que la relacion educativa es una relacion ética, es decir la respuesta que nace de la posibilidad de comoverse frente a la necesidad del otro, frente a su dolor y actuar dándole respuesta, acompañandolo, siendo presencia. Cada otro es único, cada dolor es irrepetible...” (p.69).

Existen formas de Educabilidad que promueven la ruptura y desarraigo de modos de enseñanzas y aprendizajes que no buscan cambios positivos en dichos contextos, lo cual nos obliga a inclinarnos por una nueva forma de educarnos y a construir una nueva sociedad que postule una alternativa

de transformación. Sobre todo en los contextos sociales vulnerables, que constituyen un enorme peligro social, impulsando la resignificación de escenarios y acontecimientos de convivencia y comunicación humana.

Por lo que la anterior práctica pedagógica está llamada a posibilitar una influencia positiva en sus estudiantes, desde experiencias donde sean evidentes la creatividad, la ética y moral y el profesionalismo, donde constantemente se inspire a sus estudiantes en la búsqueda de la verdad, en el uso de un nuevo lenguaje cargado de verdad, de afectividad, de respeto a las diferencias. Para ello es menester posibilitar un lenguaje que permita construir visiones en equipo, promover compromisos y compartirlo, compartiendo el llamado de Morín (1999), para quien “el lenguaje humano no responde solamente a necesidades prácticas y utilitarias, responde también a las necesidades de comunicación efectiva. El lenguaje humano permite decir palabras amables, permite igualmente hablar por hablar” (p. 59)

La Institución Escolar como ente de distribución del Capital Cultural

La Escuela es un espacio social que propicia mecanismos de culturización e interrelación de significados entre quienes en ella convergen, conviven y son influenciados. Para Castoriadis (1998), si la escuela se configura como “institución presupone la institución: esta solo puede existir si individuos fabricados por ella la hacen existir”, (p.180). De ella se deriva un conjunto de comportamientos, acciones, actitudes, expresiones y modos de comunicaciones en los escolares, que dan cuenta de sus intencionalidades y esta a su vez da cabida al establecimiento y refuerzo de formas y modos de estar y convivir. Habría que sumar rutinas, costumbres y rituales pedagógicos empleados de manera consciente e inconsciente por sus actores de acuerdo con su origen familiar y social. En este sentido la escuela desde su institucionalidad se asume como:

[...] institución de las significaciones imaginarias sociales y, por principio, debe dar sentido a todo lo que pueda presentarse, hace que las cosas sean como tales cosas, las establece como lo que ellas son y ese *lo que* está establecido por la significación que es indisociablemente principio de existencia, principio de

pensamiento, principio de valor, principio de acción". (Castoriadis 1998:178)

Como se ha venido analizando, el *Capital Cultural* necesariamente está condicionado por prácticas que involucran esas interrelaciones, significaciones y convivencias en espacios sociales, lo que posibilita distintas actitudes de cambios y transformaciones en el grupo de personas - niños escolares- que se han esforzado por apropiarse del mismo. De modo que puede afirmarse además que la Escuela es uno de esos campos o espacios sociales que permiten dicha apropiación. Esa escuela reconoce y legitima valores y hábitos, y da cabida a los procesos de reproducción. Es decir, en ella se originan fenómenos de distribución multiplicada de dicho capital, con miras a lograr consolidar determinadas condiciones sociales que distingan y diferencien. Eso lo evidencia Bourdieu (1995) cuando destaca que el aparato escolar cumple

[...] funciones de reproducción de las relaciones de clase existentes desarrolladas desde el campo cultural, escuela como principal instancia legítima de legitimación del arbitrario cultural que contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases y, su trámite, a la reproducción de las relaciones de clase existentes. (p.17)

La Escuela desde su institucionalidad posee entonces una fuerza social y reproductiva de fabricación de personas, de refuerzo y legitimación de determinado arbitrio cultural en cuanto a valores, saberes y creencias, que una vez allí establecidos, prefigura y condiciona el presente y el futuro de la vida académica, social y personal de sus estudiantes. Tales aspectos, institucionalizados y establecidos, pudieran desconocer y/o desconsiderar – en muchos casos- situaciones imprevistas, condiciones socioeconómicas, necesidades formativas, entre otras circunstancias fundamentales, en la escolarización y formación ciudadana de sus estudiantes. Al respecto Castoriadis (1998) afirma:

La institución permite sobrevivir a la psique al imponerle la forma social del individuo, al proponerle e imponerle otra fuente y otra modalidad del sentido: la significación imaginaria social, la

identificación indirecta con ella (con sus articulaciones), la posibilidad de referirlo todo a ella (p. 177).

Por lo anterior, puede afirmarse que uno de los aspectos resaltantes en el proceso de apropiación de cultura, es precisamente la circulación de sentidos y significados que se deriva de patrones comunicacionales establecidos que buscan la interiorización, conservación y permanencia de modos de pensamientos, de con-vivir y de interacción, y de esta manera validar tales significaciones en la sociedad en el tiempo y espacio a través de la su ritualizada transmisión familiar y escolar. Se procura de esta manera que la cultura permanezca y se trasmita como cultura dominante.

La función social de la escuela permite el encuentro continuo de agentes –educandos, docentes, familias- con la finalidad de [...] contribuir en la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural que se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar (Bourdieu 1997:34)

Cada estudiante participa de manera activa o rezagada de acuerdo con el *Capital Cultural* que ha venido cultivándose de manera individual. A los desfavorecidos social y económicamente se le exigirá más para competir con otros agentes y ocupar un lugar de prestigio y reconocimiento en dicho campo o espacio social.

La influencia de la cultura en toda experiencia de aprendizaje determina en gran medida los modos de pensar, sentir, actuar y percibir la realidad social en los estudiantes- consciente e inconsciente. Resulta evidente, entonces, que cada escuela posee una institucionalidad, configuradora de su propia dinámica de interrelación curricular, académica, pedagógica y por ende social, lo que da origen a una identidad y comportamientos en la vida escolar y social de sus actores de manera especial en sus estudiantes. Ese fenómeno toma cuerpo en manifestaciones continuas de organización, de mecanismos de regulación social-académica y de apropiación de cultura, y a través de vivencias e interacciones sociales, que se extienden a la dinámica familiar y comunitaria reflejándose en ella la

[...] institución de la sociedad – que - es siempre también (no conscientemente) ontológica general y especial. Dicha institución

establece, debe establecer siempre, *lo que* es en cada cosa particular, toda relación y todo conjunto de cosas: el mundo. (Castoriadis 1998:182).

La acción educativa, institucional y pedagógica que se desprende de la Escuela contribuye a un proceso de apropiación, renovación y/o reproducción de actitudes, aspiraciones y acciones que posicionan al estudiante en su mundo. El *Capital Cultural* permite las relaciones sociales, percepciones y modos de vida que dan cuenta de las distintas posturas culturales. Los educandos desde su socialización y abrigo familiar encuentran un caldo de cultivo para otorgar a la acción pedagógica una falsa visión de naturalización, por ello Bourdieu (1995) afirma que

[...] la escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural [...] (p. 17)

Esta noción del *Capital Cultural* es un importante recurso teórico para entrar a discutir una distribución de la cultura que lleve a un posicionamiento de cómo las familias y las comunidades en situación de vulnerabilidad social, acceden al referido capital. En este sentido, Bourdieu (1987) ha venido precisando cada vez más su concepto, con el objetivo de deconstruir lo que se entiende por “éxito escolar”, y poner en claro su juego en la producción de las desigualdades sociales, enfatizando que

La noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase [...] (p.1)

Entonces, desde la noción de *Capital Cultural* sería factible identificar y valorar los resultados y beneficios adjudicados a escolares de un determinado grupo de estudiantes de acuerdo con la condición socioeconómica o estatus social.

Hipotéticamente, correspondería a la Escuela procurar una adecuada distribución del *Capital Cultural*. Su labor educativa y humana consistiría en promover y asegurar grandes y reales beneficios en la escolarización de los niños, sin distinción de la clase social de donde provenga y para generar la “ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales” (Bourdieu (1987:1) Estaría obligada la escuela a terminar con los condicionamientos sociales y académicos de aquellos estudiantes que no posean un rendimiento escolar satisfactorio. Y también a hacer frente al reparto cultural precario, que se produce debido a la situación vulnerabilidad social que arroja a una enorme población de niños que asiste al espacio escolar, sin las oportunidades que potencien el usufructo de la cultura que la escuela ofrece. Además, es importante considerar que educar no es homogeneizar, pues el aula es un espacio diferencial, por ello la escuela

[...] lleva consigo un capital cultural que difiere del de los demás. En este terreno, ¡ni si quiera existen los elementos idénticos! A diferencia del patrimonio genético, fijados de manera irreversible desde el momento de la concepción, el capital cultural no cesa de transformarse, enriqueciéndose, reestructurándose con arreglo a la experiencia, lo que, en parte, explica su singularidad. (Perrenoud 1996:48)

Por lo anterior, es la escuela, después de la familia, la que tiene grandes responsabilidades en la superación de condiciones sociales y económicas – desfavorables- que pudieran ser hándicaps que merman sus capacidades, sus conocimientos y sus habilidades en el proceso de apropiación del *Capital Cultural* que en ella se le entrega.

Un aspecto que favorece a la escuela en la distribución del *Capital Cultural* son las disposiciones cognoscitivas de los educandos como agentes de ese espacio social al cual pertenecen. Sepúlveda (2005) plantea que en el ámbito escolar se

[...] asumen las disposiciones cognoscitivas de las personas en función del tipo específico del capital cultural que poseen, funcionaran como facilitadoras u obstaculizadoras para la

adquisición de los bienes culturales que a la educación proporciona. (p.11)

Se aspira entonces a que la Escuela genere las condiciones pedagógicas y académicas para la estimulación y desarrollo del potencial cognoscitivo de sus estudiantes, mediante una práctica docente innovadora y apropiada al contexto social, con el objetivo de viabilizar constantemente en los escolares capacidades de indagación, curiosidad, reflexión, pensamiento crítico, autonomía, autoaprendizaje, inventiva, entre otras, claves en la apropiación exitosa del *Capital Cultural* y, por ende, en un favorable desempeño escolar.

Pero es cierto que, de acuerdo con el estatus social de las familias y la tenencia de su *Capital Cultural*, estas se colocan en

[...] una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas [...] (Bourdieu 1997:34)

Entonces aquí el *Capital Cultural* representa una herencia familiar, como instrumento de conocimientos, de expresión de saberes, de técnicas, modos y manera de trabajar transmitidos por la familia consciente e inconscientemente y que contribuyen enormemente al éxito o fracaso académico y por ende social. En ese sentido, Medina (2018) afirma:

La escuela no puede ser la extensión de la familia, ni tampoco su negación. El espacio escolar estaría obligado a ser el hilo que zurce ese tránsito del hogar hacia el espacio societal, donde los niños van a aprender a hacerse su lugar social, como ciudadanos. Puede que sea muy rico el capital cultural de la familia; en ese caso, sería un error que la escuela lo ignore. Pero al reconocerlo, debe tener el cuidado de ubicarlo en el justo sitio, que no sirva de elemento excluyente. Y también puede suceder que el capital familiar sea precario. Allí la escuela también debería actuar, para que cuando el currículum reparta los saberes escolares, todos estén en disposición de hacerlos suyos, al margen de cualquier diferencia social. (s/p)

Corresponde entonces pensar –y reclamar- una escuela con una institucionalidad y organización más contextualizada, flexible y objetiva que

permita posibilidades reales de escolarización y formación para todos los estudiantes, sin distinciones, reservas ni prejuicios, que haga frente y se defienda de las inadecuadas estrategias de reproducción. Habría que dejar claro que la “[...] disposición cognoscitiva no se refiere aquí a las actitudes o capacidades naturales de una persona poseería, sino al “activo” simbólico que posee [...]” (Sepúlveda 2005:11)

Dicho *activo* simbólico, cuando no es favorable para el desempeño escolar del estudiante puede ser renovado y transformado a través de la labor de la escuela a través de estrategias educativas de inversión de *Capital Cultural*.

Para garantizar la distribución del *Capital Cultural* en y desde la escuela, no se pueden descuidar aspectos claves e importantes que garantizarán la efectividad de este. Con Bourdieu se puede afirmar que si la escuela “[...] se condena a dejar escapar, por una paradoja necesaria, las más oculta y la más determinada socialmente de las inversiones educativas, a saber, la *transmisión del capital cultural*” (Bourdieu 1987:1), se posicionaría con una labor educativa nula e incompetente y más aún si está adentrada en un contexto caracterizado por situaciones de vulnerabilidad social, donde el aparato escolar estaría obligado hacer un esfuerzo más enfático.

Del mismo modo, la efectividad en y desde la Escuela pasa por mantener viva la energía, entusiasmo y pasión por educar, formar y transformar a través en la distribución y apropiación en los estudiantes del *Capital Cultural*. Es un desafío de constante dedicación despertar y potenciar en los estudiantes actitudes y cualidades de esforzada preparación escolar e interés por el continuo aprendizaje y el saber, esto a pesar de adversidades y situaciones que atenten con dicha labor y el desempeño efectivo de sus actores siempre enfocados en el real beneficio de sus estudiantes. Bourdieu (2001) quiere alejar su concepto de capital cultural de la noción que reduce la posesión de la cultura a simple propiedad. Y su apuesta más importante tiene que ver con una visión más humana del tiempo y de su inversión,

Lo cual quiere decir, ante todo, que uno invierte tiempo, pero invierte también una forma de afán (libido) socialmente

constituido, el afán de saber, con todas las privaciones, renunciaciones y sacrificios que pueda comportar. De aquí se sigue que las menos inexactas de las mediciones del capital cultural son aquellas que toman como referencia la duración del periodo de formación -por supuesto, mientras no se la reduzca a la mera duración del periodo escolar-. También hay que tener en cuenta, según sea su alejamiento de las exigencias del mercado escolar, la educación primaria en la familia, (Bourdieu, 2001:139).

La institucionalidad de la Escuela como espacio de interrelaciones sociales

La escuela como espacio social donde convergen distintas necesidades, intereses, visiones de mundo, ha de preocuparse por favorecer y garantizar una formación académica caracterizada por la flexibilidad, y reconocer y valorar las subjetivaciones que se desprenden de las realidades personales, familiares y comunitarias, tomando en cuenta sus intereses y formas de ver e interpretar el mundo. Por ello resulta importante que las acciones, roles, tareas y demandas formativas de la cotidiana labor docente se muestren dispuestas a dar pasos de renovación de la institucionalidad de la Escuela, sobre todo aquella que se encuentra en espacios sociales vulnerables.

Las interacciones que se desprenden y circulan en los escenarios de encuentros educativos dan cuenta de la institucionalidad allí establecida. Ellas están cargadas de sentidos que generan percepciones, acciones y comportamientos diferenciados en cada uno de los actores, pues cada uno de ellos asume de manera específica según sus capacidades intelectuales y conocimientos.

Existen complejidades y características particulares suelen enfrentarse a situaciones imprevisibles, conflictos, complicidades, conjeturas, rumores, presentimientos, resistencias entre otros. Estos aspectos requieren de una atención más allá de la racionalidad científica u objetiva con una visión estándar.

Por lo anterior, es imprescindible una mediación intuitiva, de detección, de proyección de múltiples y deferentes posibilidades de superación, transformación y evolución, para así generar caminos de entendimientos, alianzas, negociaciones y resistencias para que el Capital Cultural pueda

potenciar el efecto de la educación, y de esta manera ser agente de renovación y cambio en las relaciones explícitas y ocultas, y propender actitudes y comportamientos que de una u otra manera sumen efectos positivos a las funciones y objetivos institucionales.

Más allá lo oficial y de lo estándar, y lo originalmente establecido como referente de la institucionalidad, se impone la necesidad fundamental de encaminar el desarrollo de la autonomía de los educandos, para que ellos hagan propicia la apropiación de un pensamiento crítico-reflexivo y la valoración de sus intereses, sentimientos y expectativas de vida. Al insertarse en una dinámica educativa y pedagógica fundamentada en una plataforma de interpretación de sentidos y significados desde lo emergente y la incertidumbre, las realidades culturales, familiares y personales que allí se suscitan podrían producir mayor enriquecimiento de la condición humana.

Por lo tanto, resulta de mucha importancia entonces que los actores responsables de la institucionalidad asuman constantemente la disposición a pensar y a repensar acciones que permitirán modificaciones necesarias en las estructuras, dinámicas y estrategias de interacción social que ocurren en la escuela. De esa manera se favorecerían las vivencias y experiencias educativas, ubicándolas en ambientes positivos significativos, que permitan la oportuna y adecuada distribución del Capital Cultural.

En este sentido, la *escuela* amerita de un sistema universal que esté despejado de relaciones mecanizadas, instrumentalizadas y racionalizadas, para así erradicar los sesgos en la atención académica y pedagógica que se brinda a los estudiantes, y tener más sentido con la evaluación objetiva y contextualizada de los aprendizajes.

Podría ser de gran éxito que la *escuela* asumiese una “institucionalidad” deslastrada de programas mecánicos y normas estables de procesos de transmisión y evaluación de conocimientos, además que revisase el empleo de reglas de control en las interacciones que se dan con -y entre- los estudiantes. Para ello tendría que avanzar en afianzar los esfuerzos de las políticas educativas, el desempeño docente y participación de la familia,

entre otros aspectos influyentes. A la escuela, en el ejercicio de su “institucionalidad”, sobre todo aquella que se encuentra adentrada en entornos socialmente vulnerables, le cuesta sacudirse de prácticas escolares y mecanismos de distribución de *Capital Cultural*, ineficaces y hasta excluyentes, tal vez porque le da relevancia a una formación académica y socialización signada a estándares de fabricación de individuos, que distan estar lejos de una labor educativa, y que actúan como mecanismos que no permiten la compensación para atenuar las incidencias de los asuntos individuales y colectivos que provienen de contextos familiares, socioculturales e intereses personales.

La Escuela como institución está llamada a acortar brechas de distanciamiento que se generan en el choque entre elementos de formación y la realidad que acompaña la acción educativa. En ella conviven personas diversas en aspectos culturales, sociales, intelectuales, y para sus desafíos educativos que impone la sociedad de hoy. Para trabajar con esas diferencias se ve obligada a hacer uso de dispositivos de institucionalidad para hacer frente a la reproducción y cosificación de comportamientos en los estudiantes. Y habría que tomar en cuenta las emociones, intereses y expectativas de estos para posibilitar su autonomía de pensamientos, de criterios, de actitudes y una independencia cultural.

Negar el anterior planteamiento, es dar continuidad a una “institucionalidad” que se conforma solo con una mera “apariencia”, escondiendo un sinfín de interacciones subyacentes y suprimidas que la colocan como una escuela que no da origen a cambios y transformaciones visibles.

Hoy por hoy la “institucionalidad” de la escuela parece estar centrada únicamente en una organización instrumental. Es decir, se interesa en una cultura de lo disciplinar del saber fragmentado de los conocimientos, obviando el entorno social donde ocurre el acto educativo, Poco esfuerzo hace para comprender las dimensiones de los estudiantes que conforman

el conjunto y el todo de su integralidad como seres humanos en evolución y desarrollo.

En este sentido, es de mucha prioridad que los actores e involucrados de la institucionalidad de la escuela , cada uno desde sus singulares puntos de vistas, intereses, preparación intelectual, sentimientos, emocionalidad entre otros aspectos se inclinen por un compromiso que permita reconstruir nuevas formas conscientes de pensamientos y esquemas de procesamiento de información y asumir nuevos sentidos en la tarea de educar/formar que desencadenen nuevas actuaciones, disposiciones y continua evolución personal, social e intelectual en sus actores.

Lo antes planteado pudiera contribuir propiciar condiciones de asimilación cognoscitiva y significativa que incidan en atenuar el débil Capital Cultural de los educandos provenientes de zonas vulnerables, para que su formación deje de ser descontextualizada, frágil y superficial y continúan perpetuando la reproducción de la miseria.

La Escuela y la necesaria búsqueda de una renovada actitud y desempeño en sus docentes

Ante realidades socioeducativas poco favorables, la labor de los actores educativos amerita ser sensibilizada para enfrentar retos y desafíos que generen mejoras y deseables transformaciones en estos espacios. Una barrera muy común en la labor de la Escuela en estos espacios con desventaja social es el “prejuicio docente” y el poco compromiso pedagógico que suelen presentar los maestros. La peor salida a este problema sería encasillarlo en estereotipos y prejuicios, que lo descontextualizan, pretendiendo que solo basta con un profesor o maestro prestos a encararlo. Se requiere de respuestas sistémicas que conciban a la escuela como una totalidad. No se debería alimentar la ilusión de que todo mejoraría solo con una buena relación entre el docente y sus alumnos. Por ello acogemos la preocupación de Becerra (2012) de evitar

Sentimientos lastimeros, practicas paternalistas y falta de compromiso pedagógico, que se traducen en la distancia docente o desinterés relacional con los alumnos, toda vez que

se asienta en los profesores la percepción, que por más esfuerzo que desarrollen e independientemente de la calidad de su práctica docente, las condiciones de educabilidad complejas “propias” de los alumnos determinan inexorablemente sus posibilidades de aprender (p.143)

Ese condicionamiento se hace patente cuando tomamos en cuenta los espacios sociales donde se concentran familias que padecen situaciones de vulnerabilidad social, condiciones de pobreza y por ende condiciones de vida nada favorables a un desarrollo humano. Uno de los desafíos apremiantes que tendría que plantearse la Escuela inserta en contextos socialmente desfavorables, es la de posibilitar una apertura y una sensibilidad para valorar la realidad social, cultural y educativa evidente, a fin de contribuir a eliminar todo trato discriminatorio. La falta de igualdad es una de las causales de desigualdad educativa. Es en estos espacios donde se exacerban fenómenos como la falta de *pertinencia pedagógica*, accesibilidad precaria a la escuela, existencia de infraestructuras deterioradas y una dotación altamente insuficiente, que hace que estos centros escolares funcionen resignadamente apenas con lo mínimo.

No obstante, admitiendo que el problema es sistémico, es clave una actitud de transformación positiva en el docente que labora en las instituciones educativas en espacios socialmente vulnerables. El docente- tanto el que cumple funciones directas de docencia, como el que cumple funciones directivas- es pieza clave para torcer ese trato inadecuado que persiste en esos espacios de vulnerabilidad.

Es un desafío o tarea pendiente dar cuenta de una calidad educativa, que erradique todo prejuicio vinculado a las diversas formas y maneras de interacción social, generando tratos discriminatorios en dichos contextos. El docente debería procurar acortar las distancias con las comunidades, y evitar las continuas discrepancias y relaciones tensionadas o de conflictos donde ambos grupos permanecen en constantes actitudes culpabilizadoras. Dicha crispación se produce escondiendo las fallas provenientes de la totalidad del funcionamiento de las instituciones escolares. El reto no es

solo de los maestros y las comunidades. El Estado (el Estado Docente) está obligado a convertir esa tensión en fuerza integradora.

CAPITULO V

COMPLEJIDADES Y TENSIONES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Culminamos el relato de la presente investigación con la siguiente afirmación: ***La vulnerabilidad social desasistida es un hándicap en la distribución del Capital Cultural que ofrece la Escuela.*** Tal afirmación generaliza y recoge los insumos fenomenológicos anteriormente develados y problematizados a través de la experiencia etnográfica relatada.

Primero nos referimos al contexto de la escuela. En ese sentido, podemos decir que esta refleja condiciones de reproducción social y de existencia humana, que revelan una convivencia plagada de tensiones, en la que el vivir se reduce a sobrevivir. Se evidencia, sin dudas, graves obstáculos para que la labor de la escuela cumpla su función formativa. Es una comunidad de difícil acceso, muy lejana de la capital del municipio al cual pertenece (Punta de Mata) y con políticas sociales y de servicios públicos que adolecen de mucha precariedad. Las residencias están muy distantes una de otra, y han sido construidas en la mayoría de los casos de manera improvisada, sin condiciones de higiene, salud, y en hacinamientos. La agricultura es el oficio predominante y en la actualidad debido al difícil acceso de los abonos y materiales para trabajarla, ha venido en decadencia. Dicha economía sirve tanto para generar recursos económicos como para abastecer la alimentación en el hogar. Las familias en su mayoría pasan de cinco miembros, compuestas por parejas de padres muy jóvenes o madres solteras con hijos. Son comunes los problemas de inseguridad, de violencia, de alcoholismo, de drogas, entre otros factores,

generando esto un clima humano incómodo, inadecuado, hostil y de constante conflictos.

Evidentemente es una comunidad con una marcada *vulnerabilidad social*. La desigualdad en el acceso y beneficios sociales, la desatención social, el quebrantamiento de los derechos humanos, la discriminación, la violencia, la subordinación y la naturalización de formas de vivir en situaciones precarias en cuanto a condiciones nutricionales, socioeconómicas, de salud, de vida se han ido agudizando en el transcurrir de los últimos años.

Esa vulnerabilidad ha incidido con mucha fuerza en la calidad de la escolarización de los niños. Los intereses mayoritarios tanto de los padres como de los niños no suelen estar enfocados en lo académico ni mucho menos en la preparación profesional. La dinámica laboral y de convivencia de sus habitantes ha creado un círculo que se ha venido reproduciendo. El trabajo en el campo se asume como una resignación. La quietud parece anular las iniciativas de superación y la salida colectiva e individual de la vulnerabilidad en la que se encuentra, sin embargo no todo puede darse por perdido, son muchas las posibilidades que podemos encontrar a través de la Educación, y las Claves de Resignificación de la Escuela de espacios sociales vulnerables presentadas en el capítulo anterior intentan contribuir en el reflexión, toma de conciencia y promoción de voluntades que busque la superación de las realidades desfavorables que a continuación se mencionan.

Realidades de reproducción social en la convivencia familiar, social y escolar

El estudio realizado arroja claridad en cuanto a que en esta comunidad las políticas de abordaje social y educativo han contribuido muy poco a mejorar las condiciones de sus habitantes, condenándola a la sobrevivencia. Puede decirse, sin duda, que es una comunidad de altísima vulnerabilidad. Esa situación actúa como un sedante anulador, pues la baja sensibilización de sus habitantes para asumir una conciencia de lo que implica la educación, y por ende de lo que realmente involucra la apropiación del *Capital Cultural* como mecanismo potenciador de nuevos

escenarios y caminos que conduzcan a mejoras y transformaciones sociales, genera ese clima de resignación que hace difícil el desarrollo de acciones para impulsar sinergias de cooperación y para superar la vulnerabilidad social.

Tal realidad nos permitimos sintetizarla en la imagen que denominaremos “callejón sin salida”, que vamos a recorrer siguiendo diversas estaciones.

La *primera estación* tiene que ver con los elementos desfavorables como: la poca valoración de la educación y preparación académica de los padres y familiares. A eso sumamos las prácticas culturales infructíferas e inadecuadas, impulsadas mayormente desde el hogar y la dependencia total de una sola labor de sostenimiento económico (la siembra), que en la actualidad, debido a la situación económica del país y a la ausencia de políticas estatales de apoyo financiero a los agricultores de esta comunidad, se encuentra paralizada en un alto porcentaje, lo que coloca a estos pobladores en una dependencia de las dadas gubernamentales o familiares para poder sostenerse. Tales aspectos influyen directamente en el desenvolvimiento familiar, social y escolar de sus hijos –escolares.

Continúa la segunda estación del “callejón”, destacando la situación de los niños –escolares que se sumergen en una atmosfera marcada por valores nada favorables y positivos. De esa manera se contribuye a reproducir generaciones cargadas de muchas carencias físicas y espirituales, las cuales internalizan actitudes y comportamientos de dejadez, desatención, desinterés a los estudios, quietud, pasividad, indisciplina, poca o nula afectividad y motivación familiar.

Los testimonios son muy evidentes. Las influencias que reciben los niños de parte de sus padres y de su entorno familiar inmediato, afectan y condicionan su educación y convivencia familiar y social. Esta es una comunidad marcada por la carencia: no es solo la existencia de una escuela de baja calidad formativa. Se suma a eso la ausencia en la comunidad de un Liceo o Institución Educativa de Educación Media General, en la que los pocos estudiantes que desean puedan proseguir sus

estudios. De igual manera, la falta de medios de transporte nos hace afirmar que en tales realidades son cultivos que se convierten en dispositivos pasivos, ocultos y silenciosos de una reproducción social que genera la desigualdad.

Pasamos a la última estación del “callejón sin salida”, en la que resalta la actuación y desenvolvimiento de los docentes, caracterizado por ser poco productivos, lo que hace poco eficiente la circulación del *Capital Cultural* en los escolares. Pudimos constatar poco esfuerzo en su accionar pedagógico, resignación ante realidad social en la cual está sumergida la Escuela y la comunidad. Pero también el docente sufre del abandono del estado, y es notoria la falta de supervisión y acompañamiento pedagógico por parte de las instituciones educativas. Es casi nula la dotación de materiales didácticos de parte de las autoridades y entes gubernamentales. También no se sienten los maestros incentivados por el poco ingreso económico o bajos sueldos que reciben por su trabajo. Si analizamos bien, son razones y justificaciones validas pero muy bien pueden ser revertidas joras a través de la oportuna actuación del ente rector de la Educación en la región y nación.

A manera de reflexión y momentáneo cierre

Desde los aportes de Bourdieu y otros autores sumado a los hallazgos de la presente investigación nos permitieron la construcción de conocimientos que intentan responder la siguiente pregunta que emergió en el transcurrir de la investigación: “¿Por qué pocos estudiantes de las zonas socialmente vulnerables consiguen apropiarse de conocimientos que la escuela concibe?”

Frente a esa pregunta, se posiciona la categoría de *Capital Cultural*, el cual ya hemos dicho que es el que da cuenta de interrelaciones y posiciones de poder en las personas que así lo construyen, poniendo en evidencia de historias individuales, maneras de estar, vivir, convivir y desenvolverse en la sociedad en el tiempo pasado, presente y futuro.

La Escuela es una institución que se presenta como “pensada para todos”; por lo tanto, como una institución democrática, donde convergen niños diversos de distintos estatus económicos y condiciones sociales, que poseen un determinado acervo cultural proveniente de las familias y de los entornos que rodean sus hogares. Ese saber de origen puede favorecer o desfavorecer, los nuevos conocimientos que han sido previstos en los programas concebidos por los planificadores educativos del estado. La escuela hipotéticamente existe para potenciar el saber que trae el niño y para proveerlos de un saber que ha sido consensuado en los diseños curriculares, y que aspiran a dotarlos de los conocimientos necesarios para hacerse su espacio como ciudadanos en el mundo de la vida. Es así como la Escuela, consciente del empoderamiento social que genera el *Capital Cultural*, siempre se propone transmitir y enseñar lo que está legitimado por la sociedad.

Pero la voluntad de poner a circular en todos los estudiantes el *Capital Cultural* no basta. La cultura no es un bien natural que puede ser tomado sin que medien en primer lugar las condiciones de apropiación de esos bienes. Una sociedad que tienda a la desigualdad propiciará que solo determinadas personas tengan posibilidades para acceder a tales bienes, pues gozan de recursos que le son favorables, frente a aquellos que no disfrutan de ellos, como es el caso de la comunidad y escuela estudiada aquí, cuyos niños viven una situación de rezago educativo, y están condenados socialmente por los mismos mecanismos de reproducción social de la escuela y el entorno social donde está inserta.

Si a la escuela van niños con precarios background cultural, es muy probable que difícilmente su producción formativa genere eficazmente los bienes de la cultura. Generalizar el concepto de meritocracia, en el marco de esa desigualdad, tendrá por efecto la exclusión. Los programas escolares aspiran a reconocer el desempeño y desenvolvimiento de los estudiantes a través de la acreditación, promoción y certificación de los conocimientos obtenidos para de esta manera posibilitar su inserción en la sociedad con seguras oportunidades de acceso al estatus social y al futuro

de ocupación de cargos de relevancia social. Es una aspiración muy válida, pero que tendría que ser acompañada de otra: la de generar un clima de igualdad para que esa meritocracia se cumpla, sin que se imponga el darwinismo escolar que elimina o forma muy precariamente a los niños que provienen de hogares con vulnerabilidad.

Esta idea de progreso y movilidad social se encuentra subyacente en el quehacer de toda institución educativa con perspectiva democrática, inclusiva, integradora y transformadora que dé relevancia a una circulación igualitaria del *Capital Cultural*.

Sin embargo, a partir de los hallazgos constatados en la presente investigación, dicha concepción de Escuela Democrática, promotora de progreso y movilidad social, pareciera ser falsa en los contextos de vulnerabilidad social.

En Venezuela hubo una época en que la educación ha actuó como mecanismo para los ascensos sociales. La escuela en muchas oportunidades fue la garantía de muchos para salir de la pobreza, pues muchos hicieron del conocimiento adquirido en las escuelas y en las universidades su plataforma para mejorar sus condiciones de vida. Por supuesto, la exclusión de la que habla Bourdieu estuvo presente, pero algunas rendijas se abrieron para que la pobreza disminuyera gracias a la educación y muchísima gente incrementó su oportunidad de hacer buen uso del capital cultural que circula en la sociedad.

Lamentablemente, esas rendijas no se abren en la comunidad que estudiamos. En el relato etnográfico presentado anteriormente, comprobamos que el problema y los obstáculos se encuentran no en la Escuela, sino en el sistema socioeducativo donde está inserta. Puede evidenciarse la cantidad inmensa de estudiantes que ingresan a cursar su escolaridad y el número reducido que la culmina con éxitos. Y agregamos la mala calidad de los saberes que en ella circulan, pues se caracterizan por ser descontextualizados y no pertinentes para el interés de la comunidad.

Constatamos que el estudio que hace Bourdieu en la Francia de los años 70, tiene una lamentable similitud con la situación que pudimos observar en nuestra comunidad. De modo que concluimos que es falsa la promesa educativa de la Escuela adentrada en espacios sociales vulnerables, pues ella termina actuando como máquina que excluye y anula en el mayor de los casos toda posibilidad de transformación y superación de vicisitudes, pues sus mecanismos en la distribución del *Capital Cultural* son precarios y no garantizan la prometida movilidad social, del mismo modo no augura para los futuros adultos de esa zona ningún destino promisor.

En ese sentido, cabe reflexionar sobre el papel y relevancia de la Escuela inserta en contextos marcados por la vulnerabilidad social. Una sociedad justa y democrática tiene el deber de trabajar para situar a todos sus habitantes en espacios donde el bien cultural se reparta con equidad. Que los niños y jóvenes asistan frecuentemente a la Escuela y experimenten una atención pedagógica con transcendencia humana, es una posibilidad expedita para que ese *Capital Cultural* se potencie. Pero esa posibilidad tiene que ir acompañada de políticas especiales para aquellas comunidades con condiciones sociales desfavorables, donde ese *Capital* en la mayoría de los casos puede resistirse porque los mecanismos de su aprehensión son débiles. Allí la Escuela tiene un papel relevante, es un puntal importante. Entonces debe hacer esfuerzos para que esa disposición natural que tiene todo ser humano para ser educado, como lo sostiene Kant (1997), se sincronice con mecanismos de interacción social y oportunidades propias de la igualdad y justicia. Para que los niños y adultos puedan aprender, entender, comprender, integrarse y convivir y hacer uso de la cultura socialmente valorizada, es requisito esencial crear las condiciones para que esa aprehensión se produzca sin más límite que la capacidad singular de cada uno de los educandos.

Vista la trayectoria de la escuela asentada en la comunidad de Punta Gorda, estudiadas las trayectorias de sus familias, y la precariedad de los recursos con que cuenta para sostenerse y educarse, es claro que estamos

frente a una comunidad altamente vulnerable. Y que esa vulnerabilidad social incide con mayor fuerza en sus niños, los cuales no pueden contar con una institución escolar capaz de insuflarle esperanzas para superar su estadio de pobreza. En este escenario, si el *Capital Cultural* que proviene del hogar es deficiente, se produce un espiral que reproduce la resignación, pues el alimento educativo se reduce a insumos que genera un cuerpo cultural muy débil, con el que solo se genera la rutina de la sobrevivencia. De ese modo, la mayoría de los insumos que proviene de ese bucle resignativo no es del todo favorable o sencillamente compite en desventaja con la cultura socialmente legitimada. Están, entonces, los niños de esta comunidad condenados a repetir la historia de sus padres y a que cuando sean adultos, profundicen ese bucle. La educación que es herramienta de cambio y apertura a mundos nuevos, según esta afirmación de Tejeda (2009)

La educación es un proceso en el que tanto los niños como los educadores cambian juntos en forma congruente, en tanto permanecen en interacciones recurrentes. De modo que los niños aprenden a vivir en cualquier dominio de vida donde sus maestros los encaminen (p. 1)

Sin embargo, tal afirmación de Tejeda (2009) pierde su potencia, pues el aparato escolar que soporta en la labor educativa de la Escuela en la comunidad de Punta Gorda actúa como máquina excluyente.

¿Qué debe hacer la escuela y el maestro ante un panorama tan deprimente como el presentado nuestra investigación?

Creemos que lo más importante es rescatar el carácter sistémico de la educación, para poder percibir con más amplitud este problema. La escuela tendría que exigirse ella misma reinstitucionalizarse, para poder gestionar con más eficacia la problemática que confronta. Pero una escuela no adquiere su institucionalidad si quienes conducen las políticas generales de la educación no genera el caldo de cultivo para que se produzca. Esos conductores están obligados a contribuir a consolidar las condiciones sociales y de existencia humana para que la escuela sea el principal motor de la circulación *Capital Cultural*. No pedimos de ellos magia, sino gestión

más abarcante e integradora, que cumpla el doble rol de dotar a los centros escolares del instrumental necesario para que funcionen y a la vez pensar en políticas sociales que atenúen el impacto de la pobreza en quienes habitan en zonas de vulnerabilidad. Pedir méritos a quienes no encuentran los medios adecuados para tenerlos, es hacerse cómplice de un complejo de injusticias, que expulsa casi a ciegas a un grueso contingente de ciudadanos del disfrute de la cultura. Diríamos que es urgente rescatar el espíritu del Estado Docente, del que nos habló el maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa (2018). Sobre todo, en aquello que tiene que ver con el fortalecimiento del papel del estado en evitar la desigualdad.

En cuanto al maestro, nos inclinamos por demandar de él un compromiso más crítico con el oficio que hace. No le exigimos que haga resiliencia acrítica. El alumno debe ser la principal preocupación; dotarlo de recursos cognitivos y conciénciales para que mire su realidad, y que ella no lo condicione, porque la resignación es muy mala vía para vivir. Por ello el maestro tendría que conjugar su trabajo con exigencias básicas: autonomía para dirigir su aula, dotación para hacer su trabajo, solidaridad sensata con los padres, ayuda de la comunidad. Exigencias que requiere de la unidad y conciencia gremial. Por supuesto, exigir mejores remuneraciones, pero no agotar sus preocupaciones solo en su salario, porque la labor del maestro más que una profesión es más bien un oficio ético. Volviendo a Prieto (2018), habría que rescatar la figura del maestro como líder.

El docente es muy necesario para resguardar el verdadero sentido de la escuela, a los fines de posibilitar condiciones justas de vida en el presente y futuro de sus estudiantes. Él está obligado a permitir que cumpla con sus objetivos académicos, pedagógicos, sociales y personales, y que realmente produzca una transformación humana en la vida, y no se conformar con sus efectos mínimos, que contribuyen enormemente a dar continuidad al mantenimiento de realidades desfavorables, deprimentes y relaciones de dependencia y dominación social.

Según Bourdieu (1997), los docentes son personas óptimamente preparadas y poseedoras de un adecuado *Capital Cultural*, por más

accidentada que haya sido su trayectoria académica de preparación profesional, este está formado para identificar y adecuar la lógica del ambiente escolar donde está inserto, sin embargo, suele imponerse en ellos una falsa visión natural en el modo de funcionamiento de la Escuela.

¿Por qué la Escuela a través de sus docentes muchas veces no es ente de transformación social ante realidades sociales deprimentes? ¿Por qué la Escuela muchas veces se muestra pasiva y sumisa ante este desafío? No es que colabore directamente con una reproducción, sino que, inconscientemente propicia elementos mecánicos de un sistema educativo muchas veces descontextualizados y alejados de los valores, y de la dinámica y elementos sociales de transformación que demanda las comunidades donde se localiza la escuela. El *Capital Cultural* que ella hace circular se deteriora en una ritualidad pedagógica que descontextualiza e impide una aprehensión eficaz del saber que necesita todo ciudadano para hacer su lugar autónomo en la sociedad.

Nos parece inconveniente condenar a la Escuela a proveer una especie de “mínimos educativos”, – como los constatados en la comunidad estudiada-. Es perverso acostumbrarse a las demandas mínimas. Por ejemplo, a veces se quiere aplicar la campana de Gaus, no para evaluar las potencialidades, sino para igualar las precariedades intelectuales de los educandos. Estos son reconocidos como estudiantes “que no se destacan”, “despreocupados”, “de mediano o débil rendimiento”. En esa apreciación es poca o nula valoración del conocimiento que se está adquiriendo. Esta situación se evidencia como grave en la escuela de Punta Gorda, pues, como hemos visto, los conocimientos son simples saberes escolarizados, que sirven de muy poco a los niños cuando tienen que afrontar su cotidianidad; por ejemplo, ayudar en la siembra o en la cosecha a sus padres, lo que quizás alienta a estos últimos a considerar que es una “pérdida de tiempo” ir a la escuela.

Hemos dicho ya que la escuela es un vehículo clave para que el Capital Cultural que circula en la sociedad se reparta democráticamente. Como se observa en la descripción que hemos realizado de la escuela de Punta

Gorda, son marcadas las barreras y brechas que impiden esa circulación. Lo exigido en la Escuela se contrapone a los conocimientos y capacidades de comprensión, asimilación y aprendizaje de los alumnos, quizás por la descontextualización de los saberes impartidos o por la falta de un background familiar que haga posible asimilar el contenido que ha consensuado el aparato escolar. Esta situación coloca a estos niños en desventaja, que solo puede ser superada si se produjese un esfuerzo en conjunto; es decir, que estos estudiantes pongan el máximo empeño escolar apoyados por una Escuela que tome conciencia de la condición de sus alumnos, y se preocupe por motivarlos, crear en ellos deseos de aprender, con dispositivos favorables a su escolaridad. Para eso, insistimos en el doble compromiso de la escuela como institución y el compromiso de un maestro que deje de justificar su inacción culpando solo al contexto social precario que rodea a sus educandos.

En espacios sociales como la comunidad de Punta Gorda, la Escuela está premiando conocimientos, habilidades y capacidades que no son dadas y/o estimuladas por aquellos que están obligados a ofrecerlas, pues se enfoca en solo reconocer y exigir conocimientos que están ausentes en la mayoría de sus escolares y por ende en su Capital Cultural. La escuela entonces entrega una “falsa promesa” y se hace cómplice de una desigualdad educativa. Limita la institución escolar al rendimiento mínimo.

Correspondería al conjunto de la escuela de Punta Gorda repensarse; es decir, a sus maestros, a sus directivos, a sus supervisores y hasta a sus representantes, interpelarse y analizarse constantemente en su labor y preguntarse ¿Somos ente de reproducción de desigualdades? ¿Cuál es el impacto que originamos en estudiantes desfavorecidos socialmente? o ¿Estamos siendo parte de un sistema que ratifica y/o reproduce un origen o clase social desfavorecida? Si la Escuela está llamada a favorecer un constante cambio, en una necesaria transformación y empoderamiento social y nunca a neutralizar ese efecto social y por ende esta llamada a posibilitar mejoras condiciones sociales de vida de aquellos que en no la

poseen, ¿lo que arroja nuestro estudio de la escuela de Punta Gorda no es la negación rotunda de la función dignificadora de la escuela?

En los espacios sociales vulnerables se hace perentorio y necesario que los procesos educativos valoren la condición histórica de los educandos y sus familias como “seres rítmicos que, en la recurrencia, encuentran un acomodo y una seguridad muy importante para el correcto asentamiento de su presencia en el mundo”. (Duch L. & Melich J. 2002:159). Esa población no merece vivir en ese espacio donde socialmente se le ha condenado a estar. Significa entonces que desde esta perspectiva educar no “consiste en el arte de armonizar sapiencialmente (sabrosamente) las continuidades con los cambios, la tradición con los restos y extrañezas que plantea la hora presente, los imprevistos de aquí y ahora con el recurso a la palabra de los maestros” (Ob. cit.).

Al mismo tiempo la práctica educativa en comunidades sumergidas en situaciones de vulnerabilidad social, necesitan superar su estadio de radical pobreza en que se encuentran, para hacer valer los derechos humanos de sus escolares, para asegurar en ellos sus máximas capacidades de evolución, desarrollo y progreso e insértalos de manera efectiva en la sociedad, para que se libren de realidades duras de opresión social.

Para superar los obstáculos que impiden que la escuela en Punta Gorda haga un reparto democrático y justo del Capital Cultural, un conjunto de iniciativas tendría que tender a “construir un nuevo imaginario pedagógico para seguir resistiendo, poniendo en juego la desconstrucción de las viejas y las nuevas ficciones pedagógicas”. (Skliar, & Téllez 2008: 42). Si persiste la creencia de que las experiencias, condiciones sociales y vivencias de los adultos condicionan la cultura de los niños y jóvenes, habría que garantizar que estos niños, que serán los adultos de mañana, puedan legar a sus descendientes suficiente background para proveerse de las nuevas producciones de la cultura. Para ello habría que abrirle la oportunidad a esta generación presente, convenciéndoles de que el saber es un instrumento valioso para superar la pobreza física y cultural, pero

también convencer a la comunidad y a los padres del valor de la educación. Y esa tarea es responsabilidad de los múltiples factores que hacen y contextualizan la escuela.

Skliar, & Téllez (2008) sostienen que las escuelas son recorridas por “Una ficción que, traduciendo la pretensión moderna de completitud y homogeneidad del sujeto, nos ha hecho olvidar la dimensión de imposibilidad en la educación” (Ob. cit.). Ese carácter utópico de la educación nos enseña que la escuela no puede suministrar saberes absolutos, y que puede dar cabida al nacimiento de nuevas y favorables culturas, nuevos aprendizajes ante las insistentes prácticas pedagógicas, y así evitar la anulación del deseo, de la pasión, de la emergencia de nuevos valores de la cultura.

Una alternativa frente al derrotismo y la resignación que se respira en la escuela de Punta Gorda tendría que ser la redimensión de sus programas educativos y tener claridad sobre “la imposibilidad de trazar el proyecto de una educación ideal que se impone como certeza a la que todos debemos “sujetarnos” porque se trata de resistir a este proyecto que prescribe y proscribire, que secuestra lo inesperado” (Ob. cit. p.1-43), ya que

Educación como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos, sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve permanente instrumental (Skliar & Téllez 2008:43).

Por lo tanto, dentro de este conjunto de ideas y visiones de la educación, congregarnos en una actitud reflexiva y problematizadora sería una opción, para encauzar por acciones permanentes la labor docente, y posibilitar que los niños, los jóvenes y las familias se asuman como seres en una realidad sociohistórica que puedan revertir para reivindicar su condición humana. Desde la educación emergería una posibilidad de

superación y transformación sistémica de tal realidad, para viabilizar cambios y mejoras que, desde una consciente experiencia, se hagan plausibles.

En consecuencia, la “educación no es aprender a hacer *esto* o *aquello* de manera más competente, es adquirir una cierta medida de interpretación de la condición humana en la que la “calidad de vida” ilumina de manera continua” (Oakeshott 2009:103). Se trata, entonces, de asumir una condición de vida “de manera autónoma y civilizada a la vez” (Ob. cit). La educabilidad como experiencia transcendental de formación resalta la condición humana y puede proveer un estatuto ético, social y político para que la persona se asuma como educable y educada, haciendo suyo el conocimiento crítico y el saber, lo que garantizaría el disfrute de sus derechos y de su incorporación como ciudadano al desarrollo de la vida, en un horizonte de responsabilidad, aportando su voluntad al impulso de la sociedad en la que vive.

Desde todos los escenarios posibles donde esté implicada la labor educativa, se debe asumir el postconflicto generado por el fenómeno de *vulnerabilidad social* como posibilidad de encuentro, reconciliación, construcción y recomposición del tejido social con el que interactúa y se relaciona la escuela adentrada en tales contextos. Por ello, compartimos el optimismo de Comellas (2013) cuando destaca que

... en la población más vulnerable, aunque resulte difícil contrarrestar los factores de riesgo socioeconómico o familiar de los alumnos, sí es posible abrir espacios relacionales que ayuden a construir y/o afianzar sus identidades, rompiendo la cadena que les mantiene atrapados en su situación de partida. El sentido de pertenencia al grupo que se logra con estos procesos resulta fundamental para la prevención de la violencia y para el éxito educativo... (p.289).

En la escuela de Punta Gorda, donde hemos probado que padece de *vulnerabilidad social*, habría que aprovechar ciertas rendijas de optimismo; sobre todo las de las madres, que parecen creer más en la educación de sus hijos que sus maridos, para crear ese “sentido de pertenencia”, que

rescate el espacio de vida, atenuando las dificultades sociales existentes, con planes que conciban educar no sólo desde la escuela, sino implicando en lo posible a todos los miembros de la comunidad. Para eso sería necesario un plan de asistencia y de promoción de la autonomía. En síntesis, el trabajo tendría que consistir en lograr una realidad más inclusiva, para que el éxito académico no sea solo el producto del trabajo del maestro y de la escuela, sino una sinergia social en la que colabore la comunidad, el estado y sus propios habitantes. Para ello, la escuela podría ser el epicentro de una profunda transformación que coloque a la gente de esta comunidad en un *presente y futuro* con condiciones de vida y existencia favorables, dignas, acordes a su edad, intereses y necesidades humanas.

La escuela de Punta Gorda, que hemos estudiado aquí es una representación fehaciente de que la labor educativa de las instituciones escolares situadas en espacio con condiciones sociales realmente desfavorables, protagonizan una titánica resiliencia para recoger en las aulas a niños con precarias posibilidades de tener éxito en su formación. El estado está obligado a revisar sus políticas para que la escuela potencie su fuerza formadora, y hacer de la Educación una de las más poderosas armas que permita hacer resistencia ante lo que paraliza e imposibilita toda aspiración de crecimiento y desarrollo social, económico y político de una localidad, nación y sociedad en general.

REFERENCIAS

- Alguacil, J. (2006). *Barrios desfavorecidos: Un diagnóstico de la situación Española*. En V Informe FUHEM de políticas sociales: *La exclusión social y Estado de Bienestar en España*. Madrid: FUHEM-Icaria.
- Altmann, J. (2009). *Cohesión social y políticas sociales en Iberoamérica*. Ecuador: FLASCO.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bárceñas, F. (2005). *La Experiencia Reflexiva en Educación*. Barcelona: Piidos.
- Basteiro, S. (2002). *Exclusión social y salud: Balance y perspectivas*. Barcelona: Icaria

- Becerra, S. (2012). *Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno del prejuicio docente*. Chile. Universidad Católica de Temulco
- Blaikie, P. (1996). *Vulnerabilidad: el entorno social, político y económico de los desastres*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Bourdieu P. (1973). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus
- Bourdieu, P. (1986). *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales, en La nueva sociología de la educación, antología de Patricia de Leonardo*, México, Ediciones El Caballito. pp. 103 – 129. Cuadernos de Pedagogía
- Bourdieu, P. (1987). *Sentido social: crítica de la razón teórica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Editorial
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Bourdieu, P. (2009). *La eficacia simbólica: religión y política*. Buenos Aires: Biblos.
- Castel, R. (1991). En: Acevedo, M. & Volnovich, J. (1991) *El Espacio Institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Castel, R. (1995). *De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso*. Revista Archipiélago 21: 27-36.
- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión en C. S. Karsz, La exclusión: bordeando sus fronteras*, Barcelona: Gedisa, pp. 55-86.
- Castoriadis, C. (1998). *Los Dominios del Hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

- CEPAL / CELADE. (2002). *Vulnerabilidad socio demográfica; Viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Separata. Brasilia, Brasil, ONU.
- CEPAL. (2018). *Balance Preliminar de las Economías de América Latina y el Caribe*. ONU. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44326/141/S1801219_es.pdf
- Chambers, R. (1989). *Vulnerabilidad: afrontamiento y política*. IDS Bulletin 20, páginas 1-7.
- Chambers, R. (1989). *Vulnerabilidad: ¿Cómo la afrontan los pobres?* I DS Bulletin, Vol.20, N°2.
- Comellas, M. J. (2013). *El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización*, 3(3), 289-300. Recuperado de <http://www.ejihpe.es/index.php/journal/article/view/51>.
- De Armas, M; Carreiro. J; Escuela, M. (2010). *Visión de la Vulnerabilidad en el campo de la Inadaptación social*. IPSE-ds 2010 Vol. 3 ISSN 2013-2352 pág. 53-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3697780>
- Duch, L. (1997). *La Educación y la crisis de la modernidad*. Paidós. España
- Duch, L. & Melich, J. C. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Trotta
- Duch, L y J.C. Mélich (2008). *Ambigüedades del Amor*. Trotta. España
- Castoriadis, C. (1998). *Los Dominios del Hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.
- Freinet, C. (1996). *Pedagogía do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. New York: Seabury
- Flores, R. (2009). *Vulnerabilidad y formación docente. El aprendizaje en contextos de vulnerabilidad escolar*. Santiago: CIIE.
- Gadamer, H. (2000). *La Educación es Educarse*. Barcelona: Paidós.
- Giroux (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI Editores
- Golovanesvky, L. (2007). *Vulnerabilidad y transmisión intergeneracional de la pobreza*. Un abordaje cuantitativo para la argentina en el siglo XXI

- Goodman, J. (1992). *Enseñanza primaria para la democracia crítica*, Albany: Estado de Nueva York Press
- Gutiérrez A (2007). Traducción de: Bourdieu P. (1983) *Los Tres Estados del Capital Cultural*. En Sociologica Nº 5. Mexico: Vam-A
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1997). *Pedagogía*. Madrid: Editorial Akal.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica
- Katzman, Rubén (2000). "Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social", Santiago de Chile, CEPAL.
- Kottow, M. (2011). *Anotaciones sobre vulnerabilidad*. Revista Redbioética / Unesco, año 2, 2(4), 91- 95, julio-diciembre 2011- ISSN 2077-9445.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de babel*. España: Laertes.
- Maturana, H. e Nisis, S. (1997). *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen Ediciones
- Maturana R., H. (1999). *A ontologia da realidade. Organização Cristina Magro et al.* Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Medina, C (2018). Sobre la calidad de la educación y otros bemoles. Conferencia. Inédita.
- Melich, J. C. (1998). *Totalitarismo y Fecundidad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Melich, J. C. (2008). Antropología Narrativa y Educación. BIBLID [(1130-3743) 20, 2008, 101-124
- Melich, J. (2010). *Ética de la Compasión*. España. Herder.
- Menen, M. (1998). *El tacto de la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.
- Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes
- Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español. Edición abreviada*. Madrid: Gredos.
- Morín, E. (1999). *Amor, Poesía, Sabiduría*. Caracas-Venezuela.: UCV-Faces.

- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires:Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (2003). *Informe sobre la situación social del mundo. Vulnerabilidad Social: Fuentes y Desafíos*. Nueva York: Naciones Unidas
- Parra, R. (1986). *La Escuela Inconclusa*. Colombia: Plaza&Juanes Editores.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde America Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-ONU
- Perona, N. y Rocchi, G. (2001). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares, kairos*, núm. 8. Disponible en: HYPERLINK "http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm" <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>.
- Pérez, Á. (S/F) *La cultura institucional de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía / N.º 266 / Febrero. Consultado en mayo de 2017. Disponible en: http://www.ict.edu.mx/acervo_educacion_cultura_institucional.pdf
- Prieto, L. B. (2018). *El estado docente*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- PNUD (2016) Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- Raggio, L & Sabarots, H. (2012). *Políticas públicas en la Ciudad de Buenos Aires dirigidas a juventudes vulnerables. Continuidades y transformaciones en la última década*. RUNA XXXIII (1) UBA - ISSN 0325-1217, pp 9-31
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio, O de la Educación*. Madrid: Tomo II.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa. Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogota: Arfo editores.
- Sanguinetti, J. (2006). *Vulnerabilidad social: Un estudio desde el Municipio del Pilar*. FLACSO, Sede Académica Argentina. Buenos Aires

- Sepúlveda, G. (2005). *Los Contenidos como Herramienta para la Expansión*. Chile: Innovat
- Skliar, C. & Tellez, M. (2008). *Conmover la Educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2011). *Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en educación*. *Aprende en línea*, 1-17.
- Villalta, M. y Guzmán, M. (2010). *Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables. Congreso Metas Educativas 2021*, Buenos Aires. Disponible en: HYPERLINK "http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congresoiberoamericano/docentes/rle3212_Villalta.pdf"
http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congresoiberoamericano/docentes/rle3212_Villalta.pdf.
- Vizcarra, F. (2002). *Premisas y Conceptos Básicos de la Sociología de Pierre Bourdieu*. Estudios sobre la cultura contemporánea. Universidad de Colima, México. pp. 55-68
- Tejeda, C. (2009). Humberto Maturana: *El amor como propuesta para el cambio*. El diario ciudadano de la provincia de Osorno.
- Téllez, M. (2000). *Repensando la Educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. Buenos Aires: Educ/Causa.

CURRICULUM VITAE

Eduardo José Weffer Villarroel. Profesor en la Especialidad de Educación Integral UPEL-IPM 2008; Magíster en Educación Superior UPEL-IPM 2014; Candidato a Doctor en Educación UPEL-IPM 2014-2021.. Experiencia como Docente de Aula en Educación Primaria adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación desde el año 2008 hasta el año 2015. Profesor Contratado en la UPEL-IPM desde el año 2008 hasta el año 2014. Actualmente Profesor Ordinario en la Categoría Asistente del Departamento de Pedagogía y Práctica Profesional en el Área de Psicología y Orientación Educativa (Dedicación Tiempo Completo) de la UPEL-Maturín. Profesor Ordinario de Postgrado adscrito al Programa de Maestría en Gerencia Educacional. Miembro del Núcleo de Investigación para el Desarrollo Estudiantil y Personal de la UPEL-IPM (NIDEP) desde el año 2013 hasta la actualidad. Coordinador de la Línea de investigación: Metacognición, Aprendizaje Estratégico y Desarrollo Personal en el Estudiante desde el año 2016. Acreditado en el Programa de Estimulo de la Investigación e Innovación por el MPPCT- ONCTI desde el año 2013. Experiencia como Tutor y Jurado Examinador de Trabajos de Grado conducentes a Título de Especialización y Maestría de la UPEL-IPM. Participación como Comité Organizador ponente, tallerista y conferencista en diversos Eventos Académicos de índole local, regional, nacional e internacional. Otras experiencias relevantes: Coordinador de Servicio Comunitario de la Especialidad de Educación Integral 2015-2016. Miembro de la Comisión Institucional de Servicio Comunitario de la UPEL-IPM 2016-2018. Jefe (e) de la Sección de Asesoramiento UDBE-UPEL-IPM 2017-2018. Publicación de varios artículos en revistas arbitradas nacionales e internacionales, así como en memorias de eventos. Honor al Mérito Extensionista 2005 UPEL-IPM. Reconocimiento por Excelencia Académica 2005 (Pregrado). Mención Honorífica: Magna Cum Laude 2008. Reconocimientos por la Destacada Labor en Instituciones de Educación Básica. Reconocimiento por la trayectoria Docente Universitaria en el Marco del Día del Profesor Universitario 2018 APROUPEL Seccional Monagas. Reconocimiento por destacada actuación en la Ejecución de Proyectos de Servicio Comunitario 2016 UPEL-IPM.