

**Principios culturales de la demanda
social por educación.
Un análisis estructural**

Sergio Martinic*

* Antropólogo, PhD (U. Catholique de Louvain), investigador del Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) y profesor del Programa de Doctorado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica.

En este artículo se describen los principios culturales que subyacen en opiniones y demandas a la educación propias del sentido común de la mayor parte de las familias de nuestro país. A partir del método estructural de análisis de lógicas simbólicas se propone un modelo de organización y de combinación de representaciones sobre educación y que hemos llamado “promocional”. Este insiste en la importancia de la educación para el logro de una identidad positiva y reconocimiento social del sujeto. Se concluye que la demanda por educación da cuenta de una demanda profunda de integración social.

Cultural principles which underlie opinions and demands to education, pertaining to the common sense of most Chilean families are described in this paper. A model for organizing and combining representations about education which we have called “promotional” is proposed starting from a structural method of symbolic logic analysis. This calls upon the importance of education for the attainment of a positive identity and social recognition of the individual. It is concluded that the demand for education accounts for a deep demand for social integration.

I. Introducción

En nuestras representaciones cotidianas, la educación aparece como un mecanismo de integración cultural y, a la vez, como un espacio clave para el desarrollo de la identidad social de los individuos. Cualquier familia sabe que en la Escuela, Liceo o Colegio se define, en gran parte, la identidad y trayectoria futura de sus hijos¹. Aquí radica la importancia social de los problemas que afectan a la educación y el sentido de las demandas que distintos actores dirigen hacia el sistema.

El debate público que se desarrolla sobre la educación y, particularmente, sobre el problema de la Enseñanza Media nos ofrece una buena oportunidad para analizar las representaciones sociales que tienen los distintos grupos sociales sobre el problema. A nuestro juicio, el conocimiento de estas representaciones permite identificar las orientaciones que fundamentan los consensos o disensos entre diferentes actores al interior del campo educativo y la profundidad y estabilidad de los mismos.

Las representaciones sociales constituyen conocimientos compartidos y elaborados socialmente para aprehender lo real y dar sentido a las prácticas cotidianas de los individuos. Las representaciones permiten clasificar, distinguir, ordenar, evaluar y jerarquizar un estado de la realidad o de una dimensión de la vida cotidiana de los sujetos. Constituyen un sistema de referencia, que vuelve lógico y coherente el mundo, organizando las explicaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos². La representación

-
1. El tema se trata, entre otros, en: Bourdieu, P.: "Avenir de classe et causalité du probable". En: *Revue Française de Sociologie*, Vol. XV, 1974, pp. 3-42; Bourdieu, P. *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.
 2. En términos generales seguiremos la concepción desarrollada por Serge Moscovici. Entre sus textos ver: Moscovici, S., "Notes Towards a Description of Social Representation". En: *European Journal of Social Psychology*, 1988, 18, pp. 211-250; Moscovici, S., "Des représentations collectives aux représentations sociales". En: Jodelet, D. *Les représentations sociales*. Paris, PUF, 1989, pp. 62-86.

siempre la hace alguien y sobre alguna cosa. Se trata de sistemas de interpretación que regulan la percepción de sí mismo, nuestra relación con el mundo y con los demás, organizando las conductas y comunicaciones sociales.

Las representaciones, en un segundo nivel de análisis, son distinciones que encuentran sentidos en modelos culturales más amplios. Por modelo cultural, entenderemos un sistema o gramática que combina, de un modo particular, las distinciones o representaciones que orientan la vida social de los individuos. Nuestra hipótesis de trabajo es que las opiniones y demandas frente a la educación dan cuenta de estos modelos simbólicos, encontrando aquí su propio núcleo organizador.

De este modo, los modelos culturales tienen una especificidad simbólica y su organización no depende de un modo unilateral de las relaciones económicas o políticas. Por esta razón, ciertas prácticas educativas pueden aparecer “irracionales” desde el punto de vista económico o bien, opiniones y actitudes frente a problemas precisos pueden ser muy similares en grupos socioeconómicos diferentes.

En este artículo, se describirán los principios que organizan uno de los modelos culturales que subyacen en las opiniones y demandas educativas de distintos actores. Este lo llamaremos “promocional” y se caracteriza por otorgar a la educación un peso central en la construcción de identidades sociales diferentes a las de origen.

Desde este modelo, la educación ofrece caminos para desarrollar las potencialidades positivas del sujeto. Su función es la de “consagrar” un nuevo status, que dé posibilidades para actuar en dominios y mundos sociales distintos.

Sin discutir la eficacia práctica de este modelo, queremos subrayar que se trata de un modo de representación del problema, que atraviesa el sentido común de grupos sociales muy diferentes. En efecto, aunque se verifica mayoritariamente en las familias más pobres, los principios simbólicos subyacentes se reconocen en el habla y práctica de otros grupos sociales.

Este artículo no tiene por objeto analizar la relación del discurso en los distintos contextos y grupos sociales en los cuales éste se

produce y transmite. Nuestro objetivo se limita, más bien, a una descripción de su lógica interna y, particularmente, de las combinaciones derivadas de su estructura.

Sin embargo, ocuparemos fundamentalmente un material proveniente de Grupos de Discusión realizados con mujeres de grupos populares urbanos. Por esta razón, la interpretación propuesta puede resultar de mayor validez y pertinencia para este grupo social.

II. Marco de referencia

Pese a la originalidad de las historias educativas de las personas, las conversaciones sobre el tema tienden a repetirse.

En distintos grupos de discusión, hemos constatado que el desarrollo temático de las conversaciones tiende a saturarse rápidamente. Es decir, desde el punto de vista semántico, los temas de grupos diferentes tienen sentidos similares, lo que da cuenta de criterios y principios compartidos, que organizan las prácticas e interpretaciones de los sujetos³.

En nuestro análisis, el modelo cultural a construir privilegiará dos dimensiones. Por un lado, la lectura que el actor hace de sí mismo y a partir de lo cual construye su identidad y, por otro, la lectura que éste realiza del mundo que lo rodea y en el cual se desenvuelve⁴.

En efecto, cada persona o grupo social construye una percepción de sí la que, al mismo tiempo, incide en la relación que sostiene con los otros en los distintos dominios de la vida social.

De este modo, la imagen de sí mismo sitúa al sujeto en una relación de comunicación social que, al mismo tiempo, supone una lec-

3. Esta afirmación ha sido verificada en un estudio reciente realizado para el Programa MECE del Ministerio de Educación y que comprendió el análisis de 72 Grupos de Conversación realizados en distintas ciudades del país. Ver: CPU-CIDE. Demandas Sociales a la Educación Media. Actores sociales y Demanda Educativa, Vol I y II. Santiago, Mayo 1993.

4. Hiernaux, J.P., op. cit. 1977.

tura de los demás, de las expectativas mutuas; en fin, la percepción de sí mismo hace evidente un modelo de sociedad con el cual el sujeto se identifica o se distingue. La interiorización de esta imagen de sí no es el resultado de una decisión consciente, sino que se explica por la historia de inserción social de los sujetos⁵.

La articulación de estas dos dimensiones adquiere distintos sentidos, de acuerdo al tipo de orden simbólico que se trate.

Por ejemplo, en una cultura tradicional, el individuo tiende a percibirse como un sujeto, cuyo destino ya está definido por un orden externo superior. La vida consiste en no salirse de las reglas (sagradas o no) que garantizan dicho destino y el mundo exterior se percibe como una amenaza para el cumplimiento de dicha regla.

Por el contrario, en una cultura urbana secular, el individuo se percibe existencialmente como un sujeto incompleto. La vida consiste en la adquisición de los elementos que llevan al desarrollo pleno de las potencialidades positivas. El mundo exterior deja de ser una amenaza, ya que en él se encuentran los medios o los espacios para el desarrollo pleno del individuo⁶.

De este modo, la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y de las relaciones con su entorno variará de acuerdo a los contextos, épocas y situación social de cada grupo en particular. Sin embargo, estas relaciones no permiten concluir que el sistema simbólico es una derivación lógica del contexto social. Por el contrario, las relaciones son más complejas y el orden simbólico, al mismo tiempo, se constituye y organiza de acuerdo a sus propias reglas, incidiendo en la realidad o contexto en el cual se desenvuelven los sujetos.

Conceptualmente, asumimos que el lenguaje y los hechos culturales tienen la capacidad de producir lo que se considera real y no a

5. Remy, J. et al., 1978, op. cit., pp. 19-20

6. Estas orientaciones pueden coexistir en la vida cotidiana de un actor específico tal como se ha demostrado en el caso de los pobladores donde se aprecian ambos tipos de orientaciones culturales. Sobre el tema ver: Valenzuela, E. "Identidad y representaciones en el mundo popular". En: *Revista Propositiones*. Santiago, SUR, Año 7 Vol 13, Enero-Abril 1987, pp. 78-108.

la inversa. Así entonces, el orden simbólico –que da sentido a discursos y prácticas– tiene una racionalidad cultural que no se deduce de otras dimensiones sociales ni tampoco es reducible a ellas, cualquiera sea el peso estructural que estas tengan.

Lo anterior no implica que la producción y comunicación de sentidos transcurra en un vacío social. Por el contrario, el lenguaje y los hechos de significación no son independientes de las relaciones de poder y del contexto social en el cual se desenvuelven los sujetos⁷.

De este modo la realidad estructural (en el sentido material de su expresión) y la realidad cultural (o principios simbólicos que constituyen los modelos culturales) forman registros o niveles diferentes que se interrelacionan mutuamente. Estos no se deducen uno del otro, están sometidos a temporalidades distintas pero ambas, en un actuar simultáneo, estructuran las prácticas y contribuyen a reproducirlas⁸.

Las anotaciones conceptuales planteadas permiten proceder al análisis del discurso de un grupo de mujeres, con el fin de describir el modelo cultural subyacente y que hemos llamado “promocional”.

Para la descripción e interpretación de este modelo hemos seguido el método denominado **Análisis Estructural**. Brevemente, se trata de un procedimiento inspirado en la lingüística estructural, que permite identificar, en un primer momento, las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas. En un segundo momento, el método organiza el movimiento de tales relaciones en un modelo de acción, que orienta la práctica de los sujetos enunciadore del discurso.

7. Por ejemplo, diversos estudios demuestran que los rótulos o estigmas atribuidos por Profesores a niños populares suelen basarse en impresiones y prejuicios, muy distantes de la realidad y de la situación de los propios niños. Sin embargo, por las relaciones de poder que sostienen, su enunciación termina imponiéndose como real.

8. Remy, J. et L. Voyé, 1980, op. cit., T. II, p. 30.

El primer momento –denominado recomposición de la estructura– consiste en la identificación de “realidades” o temas, que se asocian entre sí a través de relaciones de oposición y de equivalencias⁹.

El segundo momento –denominado dinamización de la estructura– consiste en la distribución de las oposiciones y asociaciones identificadas en un modelo de acción. Este modelo permite analizar las funciones simbólicas que asumen las distintas realidades o elementos considerados en el primer paso. Se asume que dicha organización estructura y da sentido a las prácticas o acciones que realizan los sujetos.

Culmina el análisis con una interpretación global, que permite reconstruir el modelo simbólico subyacente a textos muy diferentes, pero que, analíticamente, responden a los mismos principios ordenadores. A partir de este modelo, es posible plantearse hipótesis predictivas sobre temas o acciones no registradas en los textos estudiados y que, probablemente, obedecerán a los mismos principios organizadores.

III. Identidad social y proyecto en las opiniones sobre educación

Como se ha señalado, las opiniones que los padres plantean sobre la educación tienen la cualidad de dar cuenta de dos dimensiones centrales para cualquier modelo simbólico. Por un lado, la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y, por otro, la percepción de las relaciones y del entorno social en el cual éste se desenvuelve.

9. Ver Rémy, J. *Mythe de la collectivité. Dialectique de soi et du social. Une méthode d'analyse de contenu et son propos interprétatif*. Louvain-la-Neuve, Chaire J. Leclercq. 1985; Hiernaux, J. P. “Rapport á soi et fonctionnement idéologique. Une procédure d'analyse.” En: Kellerhals, J y C. Lalive d'Epinay. *La représentation de soi. Etudes de sociologie et d'ethnologie*. Université de Genève, 1987. pp. 19-37. Rémy, J. “L'analyse structurale et la symbolique sociale”. En: Rémy, J. y Ruquoy, D. (comp.). *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*. Bruxelles, Publications des Facultés Universitaires Saint-Louis, 1990, pp. 111-134.

1. La construcción social de la identidad

En todo sistema simbólico, la percepción de sí mismo se relaciona con elementos que se desean o que se rechazan, comprometiendo afectivamente las acciones y recursos de los actores. Así entonces, el sistema simbólico descansa en una alternativa existencial para el sujeto, donde se define socialmente un modo de ser positivo deseado (S+) que, al mismo tiempo, se opone a otro negativo no deseado (S-).

Para el caso que nos preocupa, esta alternativa existencial está claramente marcada por el valor que tiene la educación en la identidad positiva de los sujetos. En efecto, para las familias populares la educación consagra una identidad y estado social radicalmente diferente al de origen. La educación garantiza la posibilidad de “ser alguien en la vida” (S+). No tener educación, en cambio, es ser “un cero a la izquierda” (S-).

A partir del análisis de diversos textos, y manteniendo la expresión verbal de opiniones expresadas por mujeres en Grupos de Discusión, hemos construido la siguiente oposición, rescatando algunos de sus calificativos más frecuentes.

(A) **Ser alguien (+) (con educación):** término que incluye calificaciones como las siguientes: /con personalidad;/ /sabe desenvolverse;/ /sabe conversar;/ /relacionarse con la demás gente/, etc.¹⁰.

(B) **Cero a la Izquierda (-) (sin educación):** término que incluye calificaciones tales como: /...se tranca;/ /se retrae;/ /es mucho más calladito;/ /más tímido/, etc.¹¹.

10. Por ejemplo: (La educación)”es tener roce. Salir de la población. Crear personalidad, saber desenvolverse mejor, para conversar tanta cosa, porque hay muchas personas que no tienen educación, y sin embargo el roce les sirve bastante” (Olga).

11. Por ejemplo: “A nosotras nos sirve el roce, la conversación, la relación con la demás gente. Pero ¿qué pasa? o sea, si no tiene una mínima educación (...) esa persona se tranca, se retrae, y eso se ve, es mucho más calladita, mucho más tímida” (Yolanda)./ “...Sin educación el ser humano es cero a la izquierda” /”Una persona sin estudios no es nadie” (Eliana).

La oposición descrita aparece frecuentemente en los discursos de las familias populares. Independientemente de la verbalización explícita, ésta realiza un principio simbólico subyacente: el ser humano construye su identidad positiva en el mundo, no nace con ella y la educación constituye el principal mecanismo para alcanzarla. Al asumir que la identidad se adquiere socialmente, la educación adquiere un alto peso¹².

2. La percepción del entorno social

Como en el caso anterior, aquí también el actor establece una relación con el mundo mediada por distinciones simbólicas, que dan sentido a las relaciones y prácticas en su entorno.

En este registro, adquirirá un rol estructurante la alternativa existencial descrita. En efecto, el eje existencial “Ser alguien”/ “cero a la izquierda” calificará de un modo positivo o negativo diversos planos o registros donde el sujeto realiza sus acciones. Por ejemplo, el espacio; el tiempo; las acciones propiamente tales; otros actores; etc.

En las citas mencionadas, hemos constatado la permanente alusión que los padres hacen al espacio y al tiempo. Por un lado, la identidad social (positiva o negativa) se asocia a lugares físicos o simbólicos, que estructuran prácticas educativas y las percepciones que se tienen de éstas. Por otro, la identidad es algo a obtener en el tiempo futuro. El pasado y el presente suelen aparecer con una calificación negativa y el futuro, como la esperanza y lo positivo.

Para avanzar en estas relaciones, comencemos con el sentido que asume la dimensión espacial en este discurso.

En el material que hemos utilizado hasta ahora, se califica como positivo el “salir de la población” y, como negativo, el “quedarse en la población”.

12. Esta importancia se expresa en frase tales como: “La educación sirve para que sean otra cosa, tengan otro sistema de vida y puedan salir adelante” (M, 10).” ...quiero educación para ellos (los hijos), para verlos triunfar en la vida más adelante” (E, 21).

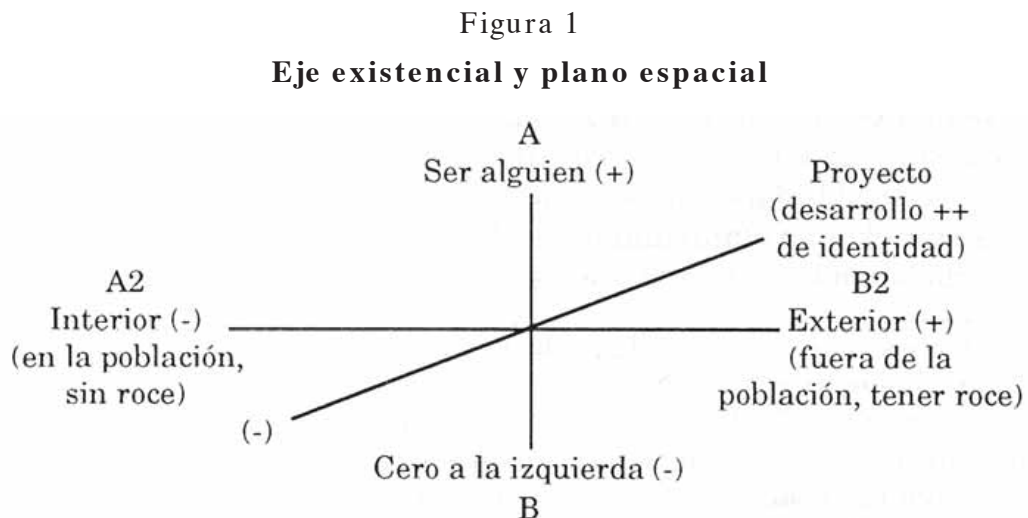
La expresión “salir de la población” da cuenta del “roce social” y de un buen desempeño en el “exterior”. Por el contrario, quedarse en la población o en el “interior”, significa un empobrecimiento de las relaciones; falta de roce y de contactos, de personalidad, etc. Proceso que conduce a la identidad negativa: “cero a la izquierda”.

Obtenemos así dos nuevas distinciones –”interior”/ “exterior”–, que dan cuenta de uno de los planos de la realidad en la cual se desenvuelve el sujeto.

Esta dimensión espacial adquiere una “resonancia” particular en las citas mencionadas. Aparece estrechamente asociada a la identidad del sujeto, otorgando un valor o calificación particular a las acciones que éste realiza al interior o exterior de la población.

En otras palabras, la dimensión espacial es recuperada y adquiere sentido al intervenir las calificaciones que dan contenido a la alternativa existencial (S+/S-) del sujeto. Se realiza así un principio básico de cualquier orden simbólico y que es la homologación, en un sentido mayor, de los sentidos originados en distintos planos o registros de la realidad.

Esta relación se ejemplifica en la siguiente figura:



El eje vertical da cuenta de la identidad del sujeto. En el polo positivo se encuentran expresiones tales como “ser alguien”, “ser

persona”, “tener una profesión”, etc. Es decir, las cualidades que se desean para los hijos y que obedecen a una identidad cultural deseable y transmitida en nuestra sociedad. En el polo contrario, se encuentran las expresiones negativas. Es decir, las identidades que no son deseables para nadie y menos para los propios hijos.

El eje horizontal da cuenta de las expresiones espaciales asociadas al significado de tener educación. En un polo, encontramos el valor negativo, es decir, el quedarse en la población, reproducir las mismas condiciones de vida y trayectoria de los padres; no tener roce con gente distinta, etc. En el polo positivo, se encuentran las expresiones contrarias. Es decir, el exterior puede caracterizarse como el vivir fuera de la población, ser distinto, relacionarse con gente de otro status social, etc.

Esta combinación la encontramos en diversos textos y prácticas, que realizan la misma lógica simbólica.

Por ejemplo, al distinguir tipos de establecimientos, las familias populares asocian los malos establecimientos con el “interior” y los buenos, con el “exterior”¹³. Este principio se traduce en prácticas específicas: muchos padres desearían que sus hijos estudiaran en colegios que quedan en el “exterior”, en otra comuna o en el centro de la ciudad.

En un grupo de conversación compuesto por jóvenes trabajadores, se planteó que la crisis de la Enseñanza Media radica en la falta de conexión del inundo del Liceo (interior) con el mundo del trabajo y de las posibilidades de educación superior (exterior). Algunos verbalizan el tema planteando que, al egresar, el liceo o colegio “no les había dicho nada de lo real que existe fuera del colegio”¹⁴.

13. Por ejemplo: “...aquí en la población ¿qué les enseñan fuera de leer y escribir, sumar y restar? ...Ni una cosa más, si no tienen ni una actividad, ni una cosa más...” (M,43)./ “...la educación que se recibe en los colegios ahora, que es pésima, y tampoco en igualdad de condiciones, porque el niño que vive en Las Condes, Providencia, en los Colegios tiene una educación diferente” (O, 15)

14. Nos referimos a Grupos de Discusión de Jóvenes organizados en el marco del proyecto CPU-CIDE. Demandas Sociales a la Educación Media. Actores sociales y Demanda Educativa, Vol I y II. Santiago, Mayo 1993.

Es propio de este modelo simbólico la percepción positiva del exterior. En éste se encontrarán las herramientas, lugares, actores, etc. que ayudarán a adquirir y desarrollar identidad positiva¹⁵. El interior, será expresión de lo contrario: espacio donde se quedan los que no tienen éxito¹⁶.

3. El proyecto deseado

Cruza estas relaciones un eje transversal, que da cuenta del proyecto o trayectoria de vida deseada. Este proyecto o eje actúa como un vector, que orienta y da sentido a las acciones de las familias y otros actores para lograr los medios y bienes que ayudan al desarrollo de la identidad.

El campo semántico construido por los términos “ser alguien” y en el “exterior” representa, simbólicamente, el parámetro en el cual se desenvolverán las acciones cotidianas que emprenden los actores para lograr lo deseado.

Para mantenerse en estos parámetros, el sujeto debe realizar una serie de acciones, que le permitan conseguir bienes y recursos simbólicos que estructuralmente están en el exterior.

Por ejemplo, para las familias populares, lograr una buena educación para sus hijos implica un sacrificio, una inversión que hacen en el interior de su vida cotidiana para sostener a un hijo en el exterior. Por lo general, existe una suerte de estrategia educativa al interior de la familia, donde se privilegia al “que tiene cabeza”

15. Por ejemplo: “Que tengan mejor ambiente que los que ha tenido uno, que ellos vivan mejor que uno, no en poblaciones... siempre uno aspira más que lo que uno tiene para sus hijos y ojalá resulte” (Vilma, 3.4).

16. Por supuesto que se debe asumir con flexibilidad la oposición interior/ exterior. No siempre queda reducida a una dimensión física del espacio. Un sujeto puede vivir físicamente en la población y percibir, a la vez, que está fuera de los estilos de vida que rechaza.

para que logre terminar la Enseñanza Media y ojalá alcanzar una profesión¹⁷.

Por otra parte, este campo del proyecto da cuerpo a una historia o programa de sí mismo que funda, simbólicamente, una jerarquización de las posiciones posibles que el actor logra en el desarrollo de su vida¹⁸.

El sujeto pasa por distintas etapas, las que son valorizadas y jerarquizadas de un modo diferente. La primera consiste en estudiar la Enseñanza Básica. Una vez pasado este límite, el joven debe estudiar la Enseñanza Media. El ideal es que estudie en un colegio particular o de Iglesia. En ellos, hay más confianza en cuanto a la calidad de su educación. Al mismo tiempo, estas instancias expresan la orientación hacia el exterior descrita anteriormente. Un menor valor tiene el Liceo Municipalizado o Subvencionado o la escuela técnico-industrial. En fin, en el espacio social hay una serie de etapas jerarquizadas, que dan cuenta de la progresión que el sujeto tiene en el desarrollo de su proyecto.

Este eje es un vector simbólico, marca una dirección y compromete afectivamente a los sujetos. Sin embargo, las trayectorias de vida son diversas y no todas se ajustan a lo que socialmente se ha definido como proyecto válido. Pese a ello, las familias intentarán recuperar el modelo deseable y siempre la educación figurará como orientación de acción frente a su hijos, en particular, y ante los demás en general¹⁹. Así entonces, “nunca será tarde para estudiar”, y por tanto para llegar a “ser alguien” en la vida. La educación será concebida como una actividad válida y legítima en cualquier situación y edad²⁰.

17. “...yo lo que más pensaba que él fuera un profesional y por los motivos económicos no quiso el niño seguir estudiando. Yo se que habría sido capaz de entrar (a la Universidad) porque tenía buenas notas y era inteligente...” (I, 131).” ...a todos les di la educación según la capacidad que cada cual de ellos tenía. Gracias a eso tienen su buen trabajo” (Laura, 2).

18. Hiernaux, J.P. et Remy, J.:1978, op. cit., p. 118.

19. “La educación es el futuro de todo ser humano, o sea, es derecho de un ser humano el tener una educación, y nosotros como padres, yo creo que lo único que podemos dejar a los hijos es la educación(...) dejarles una herencia es difícil” (I, Irene, 2).

20. “...nosotros los padres siempre estamos aprendiendo” (Dulia, 11).

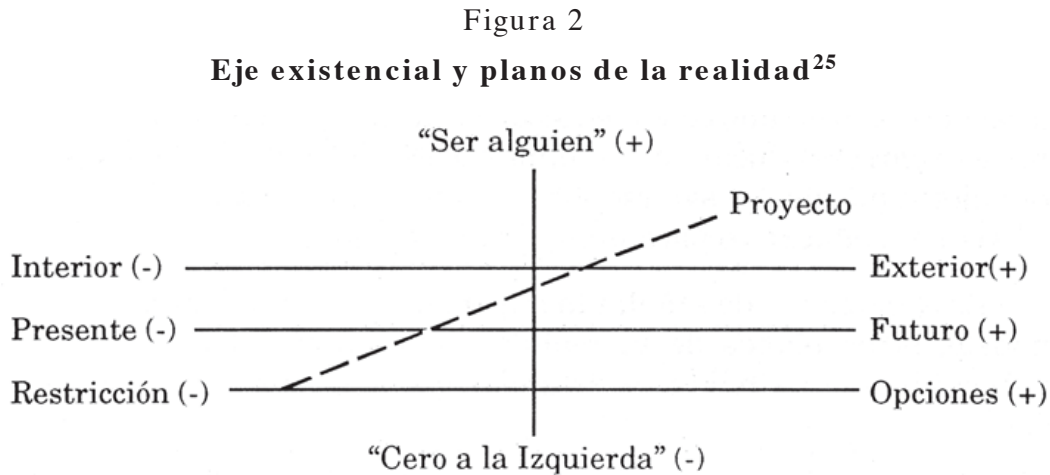
Así entonces, esta trayectoria no ocurre de un modo lineal ni tampoco sigue una sola dirección. En efecto, la historia puede ser otra al ser rotulado el niño como “malo de la cabeza”, lo que impedirá que inicie su carrera educativa o termine el ciclo básico²¹. O, en el camino, los sujetos pueden “desviarse” de la trayectoria deseada, al desertar del sistema educativo para ingresar al trabajo²².

Es el momento de señalar la importancia que adquieren, en este modelo, otros planos de la realidad, tales como el tiempo y las restricciones o posibilidades de acción que se abren al tener educación.

En efecto, una persona con educación tiene un futuro mejor²³. Término que, implícitamente, se opone al presente y que se asocia a la situación de vida de los padres y que no es deseada para los hijos. El presente, generalmente, está asociado a una realidad negativa que no se desea para nadie. El futuro, en cambio, se percibe como un tiempo a conquistar y posible si, en la vida cotidiana, disminuyen o desaparecen las restricciones que impiden el desarrollo del proyecto (por ejemplo: situación económica; malas escuelas; profesores deficientes; falta de trabajo, etc.)²⁴.

Las relaciones descritas pueden representarse de la siguiente manera:

-
21. Por ejemplo: “Todos no tenemos el mismo intelecto, unos más altos y otros más bajos” (II, Mercedes); “a uno de mis hijos no le dio la cabeza, porque fue muy enfermizo cuando chico ...no le dio la cabeza para aprender” (I, Olga).
 22. Tales casos se ejemplifican en las siguientes citas: “Si uno no tiene los medios los jóvenes no pueden seguir estudiando” (I, Aurora); “por motivos económicos mi hijo me dijo: bueno, hasta aquí no más llego y comenzó a trabajar de día” (I, Mercedes).
 23. “Tener más estudios, es tener más campo de trabajo y que sean más reconocidos por la capacidad de estudios, porque según el estudio que tengan, es como se le va reconociendo a la persona” (I, Aurora, 27).
 24. “Si uno no tiene los medios los jóvenes no pueden seguir estudiando” (I, Aurora); “por motivos económicos mi hijo me dijo: bueno, hasta aquí no más llego y comenzó a trabajar de día” (I, Mercedes).



Al identificar estas relaciones, es posible visualizar el orden o sentido que adquieren las distinciones enunciadas por los sujetos.

Siguiendo la estructura que se ha descrito para este modelo, se concluye que la educación es un factor clave para el logro de la identidad positiva de las personas.

Incluso más, para las familias pobres, la educación constituye casi el único espacio de posibilidad para el desarrollo del proyecto de vida deseable y que conduce a “ser alguien” en la sociedad.

Los distintos planos del entorno del sujeto son articulados por este sentido central. La educación promoverá al sujeto hacia el “exterior”; el futuro será percibido como un tiempo de esperanza, mientras que el pasado o presente adquiere la calificación negativa y, por último, la educación abrirá opciones y posibilidades de acción que alimentan el proyecto de desarrollo de la identidad positiva.

De este modo, la educación está vinculada al desarrollo de la identidad positiva y plena del sujeto. Sentido que, al mismo tiempo,

25. Para esta presentación nos hemos basado en: Hiernaux, J.P. y Remy, J. “Rapport de sens et rapport social. Eléments pour une problématique et une perspective d’observation”. En: *Recherches Sociologiques*, Louvain-la-Neuve, vol IX, N° 1, 1978, pp. 101-131.

se combina con los planos descritos. La educación abre un futuro positivo, promueve al sujeto hacia el exterior, dándole, al mismo tiempo, más opciones y libertades para su desarrollo. Por el contrario, el otro polo llevará al sujeto a una identidad negativa, limitada, quedándose en el interior, es decir reproduciendo las mismas condiciones de vida del presente y sometido a restricciones que le impedirán surgir o abrir un camino diferente para su existencia.

IV. Principios simbólicos y acciones sociales

Se ha descrito una estructura simbólica que organiza una serie de opiniones sobre la educación, emitidas por mujeres de grupos populares. Es necesario ahora pasar a un segundo momento: la dinamización de esta estructura.

1. Conceptos básicos del modelo de acción

Un discurso jamás es una sola descripción o interpretación de la realidad. Por el contrario, este es una construcción que se produce en una dinámica determinada (conversación, interacción, etc.), generando, al mismo tiempo, un movimiento que compromete las acciones del sujeto²⁶.

Inspirados en los trabajos de Propp²⁷ y Greimas²⁸, el análisis estructural desarrollado por Rémy y Hiernaux propone una serie de categorías, para dar cuenta de la organización simbólica de este movimiento.

Como se ha planteado, en el campo del proyecto o trayectoria de los sujetos, se desarrollan acciones que involucran recursos materiales y simbólicos, que están a disposición o que deben alcanzar los actores para obtener lo deseado. Estos pueden actuar como ayudantes u oponentes a las acciones que se llevan a cabo.

26. Ruquoy, D. "Les principes et procédés méthodologiques de l'analyse structurale". En: Rémy, J., Ruquoy, D. (comp), 1990, op. cit., pp. 93-109.

27. Propp, V. *Morphologie du conte*. Paris, Seuil, 1970, p. 9.

28. Greimas, A. J., *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Paris, Ed. Larousse, 1966.

Desde el punto de vista estructural, es posible construir un modelo de acción que distribuye distintos roles desempeñados por diferentes actores o dimensiones de la realidad que se expresan en el discurso. Estos roles reciben el nombre de “actantes” y son definidos por el lugar que ocupan en la estructura.

En este modelo, la noción de actor es reemplazada por la de actante, ya que un actor puede jugar distintos roles actanciales y, a la inversa, un mismo status actancial puede ser ocupado por uno o varios actores. Los roles actanciales pueden ser jugados tanto por hombres como por objetos o por entidades éticas o morales (por ejemplo, la razón, la regla moral, normas, etc.)²⁹.

En todos los discursos es posible encontrar, en primer lugar, un Sujeto (individuo, grupo, institución, etc.) que lleva a cabo la acción central del relato, generalmente dirigida a la obtención de un bien material o simbólico, que satisface una carencia existencial del propio sujeto (Objeto).

En segundo lugar, personajes, situaciones, instituciones, etc. que cumplen la función de ayudante u oponente a las acciones del sujeto.

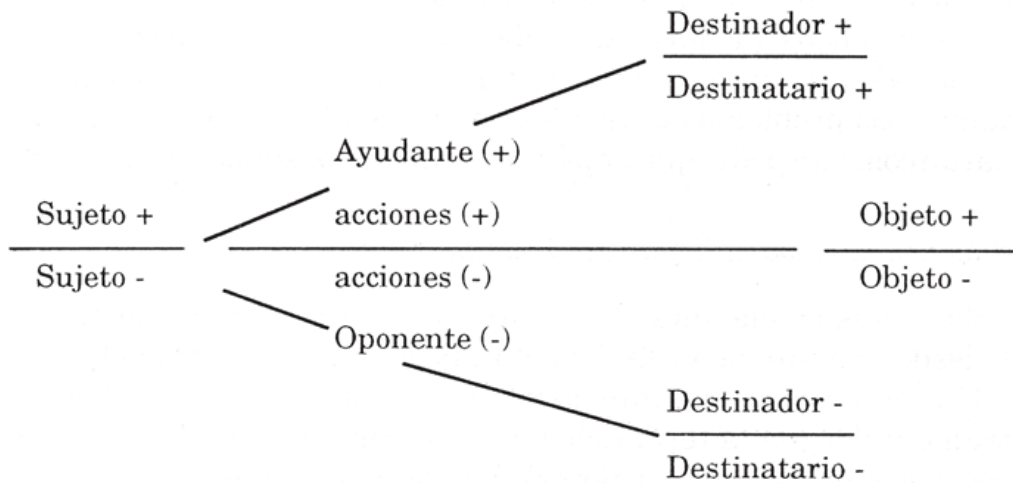
Por último, existe el rol actancial de quienes comunican la fuerza, dan la orden o imprimen la voluntad para que el sujeto lleve a cabo su acción. Aquí interviene, en la vida cotidiana, un imaginario que imprime una fuerza simbólica a las acciones que se desencadenan.

Esta dimensión se conceptualiza como el rol del destinador, que transmite un mensaje al destinatario, que puede o no ser el sujeto de la acción. Todos estos roles adquieren un valor positivo o negativo según su contribución al logro de lo deseado.

El siguiente esquema representa este modelo simbólico de la acción social de los sujetos:

29. Ruquoy, D., 1990, op.cit., p. 103.

Figura 3

Modelo de acción simbólica**2. Descripción del modelo de acción**

A continuación describiremos este modelo de acción para el caso que nos preocupa y que ejemplificaremos con las citas de grupos de discusión presentadas en el anexo.

2.1. La búsqueda del sujeto del bien deseado. Relación Sujeto Objeto

Este eje está definido por la alternativa existencial del Sujeto y que se ha descrito en el acápite anterior. La realidad del sujeto se percibe de acuerdo a la dicotomía Ser alguien/ “cero a la izquierda”, constituyendo así el Objeto positivo y negativo respectivamente.

En los textos, esta búsqueda se verbaliza de diferentes maneras:

“... que sean otra cosa” (4); “que tengan una profesión” (5); que sean profesionales y tengan éxito en la vida (6); ser más reconocidos (8), etc. El objeto negativo dará cuenta de expresiones contrarias, explícitas o no en los textos analizados.

El origen de esta alternativa existencial se encuentra en la idea de que todos los niños son seres humanos y tienen la potencialidad

de llegar a ser alguien. Detrás de esta oposición, existe, entonces, una concepción de naturaleza humana, que puede expresarse a través de la oposición completo/ incompleto. Todos los niños son iguales, pero no todos tienen las mismas posibilidades para llegar a ser persona. Es decir, no todos pueden llegar a su desarrollo pleno o completo como ser humano. Los problemas derivados de las condiciones de existencia actuarán como un poder que impide o afecta esta búsqueda existencial.

2.2. Las acciones para llegar al objeto positivo

En el mismo eje anterior, se ubican las alternativas de acción que, desde el punto de vista del actor, permiten alcanzar el objeto o bien buscado. Desde el punto de vista conceptual, éstas pueden ser instrumentales (en la terminología de Weber, con arreglo a fines) o expresivas (con arreglo a valores). Las acciones adquieren valores positivos o negativos si ellas permiten alcanzar el objeto, o bien, tienen el efecto contrario.

En nuestro ejemplo, la acción positiva para llegar al estado deseado (O+) es asistir a la Escuela o Liceo y ojalá a una que sea de calidad. Esta acción garantiza el desarrollo de las potencialidades del sujeto y la adquisición de competencias y habilidades valoradas culturalmente (ver por ejemplo citas 6, 8 y 12 del Anexo).

Las acciones negativas, en cambio, son: no tener educación, no asistir a la escuela, trabajar, quedarse en la esquina, etc. Es decir, todo aquello que deja a los hijos en el "interior" y fuera de la trayectoria deseada y que culminará en la reproducción de las mismas condiciones de vida de sus padres.

2.3. Ayudantes y oponentes

Las acciones que realiza el Sujeto para alcanzar el objeto deseado puede encontrar actores, situaciones, conocimientos, valores, etc., que ayudan u obstaculizan el desarrollo de las mismas. Estas son denominadas ayudantes y oponentes, dando cuenta de recursos, competencias y cualidades (internas o externas al sujeto) que tienen el

poder de favorecer u obstaculizar la acción del mismo y su llegada al Objeto³⁰.

En los textos, aparecen como ayudantes los siguientes: tener dinero para pagar un colegio privado; un sistema educativo más igualitario; los hábitos educativos que se transmiten al interior de la familia; el sacrificio de los padres y el aprendizaje de una actitud de superación en la vida. Para las familias, la disciplina y la perseverancia son dos principios claves para tener éxito en la educación y en la trayectoria culturalmente definida.

Como oponentes, aparecen la situación económica (3); la mala calidad de las escuelas en los barrios populares (11) y las dificultades de aprendizaje de los niños, derivadas de la desnutrición, enfermedades o de “intelecto” (2) y, por último, falta de preocupación de los padres o de la familia.

2.4. La comunicación del destinador hacia el destinatario

Como se señalaba anteriormente, en los textos existen elementos que comunican u otorgan al sujeto un poder para desencadenar o avalar su acción. Estos aparecen como intercambiables y comunicables y constituyen personajes, instituciones, situaciones, reglas, etc., que asumen la función de comunicar una fuerza o mensaje al sujeto para que lleve a cabo su acción. Este rol actancial es denominado **destinador** y su función es la de anunciar un deber, encarnar una moral, transmitir un poder, confiar una misión, etc.

Este mensaje es comunicado al **destinatario**, quien legitima su actuar asumiendo una tarea o un proyecto que trasciende su propia cotidianeidad. Por lo general, el destinatario es el mismo sujeto de la acción, pero en otros casos, este mensaje puede dirigirse hacia un ayudante, un oponente o el mismo objeto de la acción.

El rol de destinador precede al sujeto y es de orden cognitivo. Si el sujeto quiere actuar, el destinador está en la posición de **hacerlo**

30. Hiernaux, J.P., 1977, op. cit., p. 102.

actuar. Persuade del valor del objeto y del rol que debe asumir el sujeto. Asume así un status más asociado al tiempo mítico originario y fundador, que al tiempo histórico de la acción³¹.

En los textos considerados, asumen esta función las siguientes expresiones:

Como destinador positivo: el derecho de toda persona de tener educación (ej. cita 12); el amor de los padres hacia sus hijos (ej. cita 16); el Estado y la sociedad, que deben garantizar el derecho a la educación para todos los miembros de la comunidad.

El derecho humano, el amor de los padres y el Estado aparecen como actores garantes, que transmiten mensajes a distintos destinatarios. Por ejemplo, a los Padres les da el derecho y la fuerza para demandar una buena educación para sus hijos; transmite la motivación para realizar un sacrificio por sus hijos y, a la escuela, transmite la obligación de garantizar una educación de calidad e igualitaria.

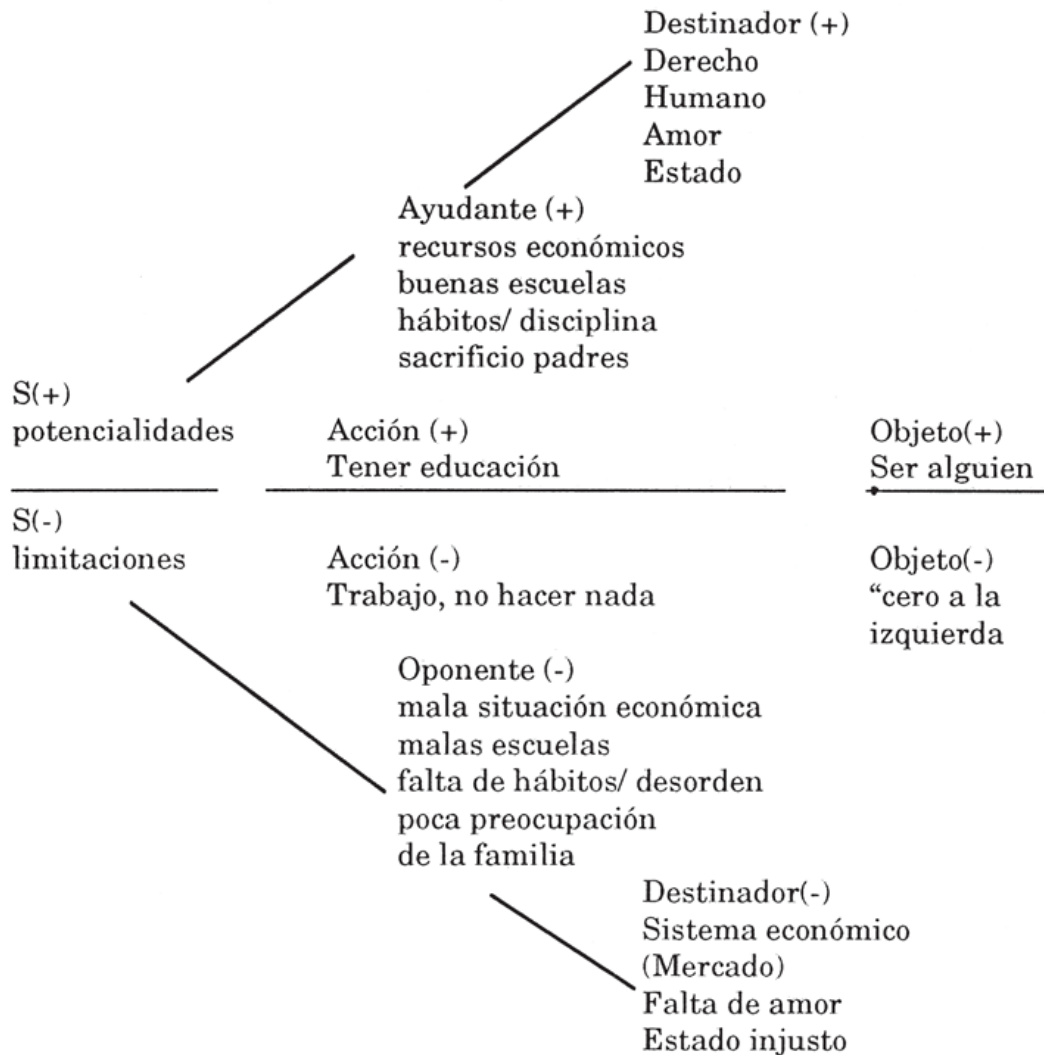
Como destinador negativo, se explicita el sistema económico y político y también el Estado cuando no cumple con su deber de garantizar la igualdad de oportunidades. Se trata de dimensiones externas, difíciles de cambiar y que comunican mensajes que refuerzan los oponentes o dificultades para alcanzar la identidad deseada. Por ejemplo, por el sistema económico los padres no pueden tener el dinero suficiente para pagar una buena escuela; o el Estado sostiene la desigualdad al no apoyar a las escuelas del sector, etc.

Resumiendo lo planteado, los principios simbólicos del modelo de acción pueden representarse de la siguiente manera:

31. Remy, J., 1991, op.cit., p. 127.

Figura 4

Descripción del Modelo de Acción Simbólica



Este modelo de acción ha permitido distribuir, en distintas funciones, algunas de las oposiciones identificadas en los textos sometidos a análisis. Se trata de un modelo interpretativo, que da cuenta de la lógica interna de un discurso y de los límites y clasificaciones a considerar para comprender el significado de las opiniones y acciones del grupo con respecto a la educación.

V. Conclusiones

En este artículo, hemos realizado un análisis de los principios culturales que subyacen en el sentido común de la mayor parte de las familias de nuestro país. Se trata de un modelo simbólico, que da sentido a representaciones, distinciones y prácticas muy diversas frente al tema. A este modelo lo hemos llamado “promocional”, por insistir en el peso de la educación para el logro de una identidad positiva en la sociedad.

El material empírico ha provenido de 4 grupos de discusión organizados con mujeres populares urbanas para discutir el terna. El procedimiento metodológico seguido se ha inspirado en el análisis estructural. En un primer momento, se describen aspectos de la estructura que subyace en los textos considerados y, en un segundo, se analiza el movimiento de esta estructura, construyendo un modelo interpretativo que da sentido a las acciones que se realizan para alcanzar la identidad deseada.

Se ha demostrado que la conversación educativa rápidamente conduce a opiniones que articulan distintos planos o dimensiones de la realidad, conformando un orden simbólico que da cuenta de la percepción de sí mismo y del entorno en el cual se desenvuelve el sujeto.

En efecto, en función del tema surge el problema de la identidad de los individuos y la relación que ésta tiene con dimensiones tales como espacio, el tiempo y las acciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana.

A través del análisis se demuestra que, para este discurso, la educación constituye una acción central para construir la identidad positiva del sujeto y que se caracteriza como “ser persona” o “ser alguien” en la sociedad. Por educación, se entiende, básicamente, el acceso a escuelas y colegios que permitan el aprendizaje de la cultura, del lenguaje, las normas y disciplinas que ayudan al sujeto a desarrollar su programa existencial: el desarrollo de las potencialidades con las cuales nace cualquier ser humano. Sin embargo, también se sostiene que la educación transcurre en la vida cotidiana, relevándose su importancia para la formación moral y de hábitos en la sociedad.

La construcción de la identidad positiva se realiza en un campo cotidiano, donde se encuentran muchos obstáculos y dificultades. La situación económica, la falta de preocupación del Estado y la falta de hábitos y disciplinas inculcados por la familia aparecen como los principales factores problemáticos. Se trata así de limitaciones, que terminan por obligar al sujeto a “desviarse” de su trayectoria y a tomar otros caminos que, en la percepción de las madres, no les permiten su pleno desarrollo.

En la mayoría de los casos, los jóvenes se ven obligados a trabajar en ocupaciones informales y esporádicas. En otros, prefieren realizar estudios más cortos y técnicos con el fin de obtener un diploma y garantizar su ingreso al mercado laboral. Esta alternativa se asume como dato de realidad, pero, desde el modelo simbólico, es cuestionada, ya que no ofrece las posibilidades de movilidad deseada.

En otras palabras, pese a las trayectorias diferentes de cada caso, las familias intentarán recuperar el proyecto central del modelo simbólico y que se basa en una estrategia educativa y cultural para la construcción de la identidad positiva.

En efecto, lo educativo, ya sea por la vía formal o no formal, tendrá un alto valor en las familias, ya que siempre se asocia a la adquisición de competencias o habilidades culturales que ayudan a desarrollar las potencialidades de cualquier ser humano. La esperanza puesta en la educación se transmite a los hijos y así sucesivamente se reproduce la idea de que la posibilidad de “ser alguien” está cerca y es posible. Para ello, sólo falta una buena educación.

Anexo: Citas utilizadas en el análisis del modelo de acción simbólica

(1) “Un niño va a tener menos capacidad si ha tenido bajo peso, si ha sido desnutrido, le va a costar hablar, aprender a educarse, aprender en el colegio” (I, Yolanda).

(2) “Todos no tenemos el mismo intelecto, unos más altos y otros más bajos” (II, Mercedes); “a uno de mis hijos no le dio la cabeza, porque fue muy enfermizo cuando chico... no le dio la cabeza para aprender” (I, Olga).

(3) “Si uno no tiene los medios, los jóvenes no pueden seguir estudiando” (I, Aurora); “por motivos económicos mi hijo me dijo: bueno, hasta aquí no más llego y comenzó a trabajar de día” (I, Mercedes).

(4) “Yo pienso que la educación de nuestros hijos es un deber de los padres, educarlos para que sean otra cosa, (para que) tengan otro sistema de vida y puedan salir adelante, y aprendan más de lo que uno sabe (...) es una obligación tanto del padre como de los colegios de educarlos” (I, María, 9).

(5) “Que tengan una profesión, por ejemplo, que tengan un trabajo (...) una profesión que ellos quieran aprender y que salgan adelante con esa profesión, que no se queden ahí no más, solamente en la profesión” (I, María, 13).

(6) “Me siento feliz porque mis hijos no me han dado dolores de cabeza, tengo dos profesionales no más, y tengo una niñita que ahora está trabajando, es soltera, pero yo me siento feliz con mis hijos. Yo quiero educación para qué?... Para ellos, para verlos triunfar en la vida, más adelante. Por eso es importante la educación, una persona sin estudios no es nada” (I, Eliana, 21).

(7) “(a mi hijo) no le dio la cabeza para aprender porque fue muy enfermizo cuando chico” (...) Resulta que ahora gana menos donde está, porque no tiene su profesión, no puede valerse (por sí mismo) (...) el estudio es importante para que se desarrollen ellos como personas” (I, Olga, 25).

(8) “Tener más estudios, es tener más campo de trabajo y que sean más reconocidos por la capacidad de estudios, porque según el estudio que tengan, es como se le va reconociendo a la persona” (I, Aurora, 27).

(9) “...a veces los medios a uno no le dan para que ellos puedan salir más adelante (...) los medios económicos es lo que más cuesta... porque la mayoría de los colegios son pagados” (I, Aurora, 14).

(10) “No aprovechó la educación, no le dio la cabeza” (I, Olga, 25).

(11) “La educación que se recibe en los colegios ahora es pésima y tampoco en igualdad de condiciones, porque el niño que vive en Las Condes, en Providencia, en los colegios pagados particulares, recibe una excelente educación, es distinto a un niño que vive en un barrio, porque la educación es totalmente distinta, no hay igualdad de condiciones” (I, Irene, 28).

(12) “La educación es el futuro de todo ser humano, o sea, es derecho de un ser humano el tener una educación, y nosotros como padres, yo creo que lo único que podemos dejar a los hijos es la educación (...) dejarles una herencia es difícil” (I, Irene, 2).

(13) “También es muy importante la educación que uno les da en la casa, los principios que le enseñe en el hogar” (I, Mercedes, 8).

(14) “Es importante cómo nosotros los vamos guiando para que ellos también puedan tratar de buscarse los medios para salir adelante” (I, Aurora, 14).

(15) “Es un deber de los padres” (I, María, 9).

(16) “...el esfuerzo que como padres –yo creo que todos lo hacemos– para que nuestros hijos tengan una educación buena, lo hacemos con mucho amor y con mucho esfuerzo, tal como lo hicieron nuestros padres, pero lo hacemos pensando en el futuro de ellos” (I, Aurora, 14).

(17) “Uno nunca termina de aprender, mientras más vivimos más aprendemos, así que si vamos a tener que seguir viviendo todavía, vamos a tener que seguir aprendiendo” (I, Margarita, 22).