

Mesa 3: Educación y trabajo

Reflexiones y articulaciones teórico-epistemológicas para un abordaje posible del vínculo educación, trabajo y territorio

Noelia Giampaolletti

noeliagiampaollett@gmail.com

Instituto Patagónico de Estudios en Humanidades y Ciencias Sociales UNComahue-
CONICET

Palabras claves: perspectiva relacional – inserción juvenil – territorio

Introducción

En este trabajo se busca articular las dimensiones teóricas para llevar a delante la tesis **Educación técnica y segregación territorial: un análisis comparativo de las trayectorias educativas –laborales juveniles y su vinculación con los proyectos institucionales de formación para el trabajo**. La misma se propone como objetivo general de investigación analizar comparativamente las trayectorias educativas-laborales de jóvenes egresados de escuelas técnicas en dos configuraciones socio-productivas de la Provincia de Neuquén.

En Neuquén algunas características específicas tanto económicas como políticas intervienen en el vínculo de la educación con el mundo del trabajo: la matriz productiva extractiva y la gran dependencia del estado provincial enmarcan las prácticas escolares y las posiciones que el sistema educativo asume respecto del sistema productivo (Martinez et. al), en este contexto es que las condiciones socioproductivas específicas de las regiones y los proyectos de formación planteados por cada establecimiento asumen relevancia, por ello se busca estudiar el condicionamiento que ejerce el territorio en los proyectos institucionales pedagógicos de formación para el trabajo, y como se articulan ambos factores en las características de inserción laboral de la población joven. Para ello se seleccionan los casos de dos escuelas secundarias con características particulares dentro del sistema educativo de la provincia. Una escuela técnica industrial urbana y una escuela agraria con proyecto alternativo (ex EMETA) de la zona periurbana, donde la modificación de la matriz productiva (abandono de la producción de chacras y fortalecimiento de la actividad extractiva) pone en tensión la propuesta pedagógica.

En este escrito nos proponemos delimitar las líneas teóricas, las teorías generales que dan lugar a la construcción del objeto de investigación, y en lógica vinculación, el posicionamiento epistemológico desde el que se trabaja en la tesis a fines de contribuir al conocimiento, por un lado, de la vinculación entre las oportunidades-condicionantes educativas y la inserción laboral juvenil en específicas configuraciones socioproductivas y, por otro, a las formas en que los jóvenes construyen los sentidos del trabajo.

Como punto de partida, la escuela secundaria en general atravesó un proceso de masificación cuyo corolario es la obligatoriedad del nivel (Pinkas, 2007) lo que la enfrenta desafíos inevitables al ampliar la cobertura incluyendo sectores sociales históricamente postergados, esta nueva realidad obliga a repensar la vinculación con la cultura, la sociedad actual y el mundo del trabajo (Montes et al., 2010). Pero la escuela

técnica en particular nos presenta una doble tensión: se inserta en este debate, en tanto es en la actualidad es una de las modalidades de la escuela secundaria obligatoria, pero si se analiza la génesis de la modalidad, se diferenciaba ampliamente del objetivo, función social y sujeta pedagógica de la escuela secundaria general, en esencia selectiva y propedéutica.

Entonces, en el tema y problema de investigación expresado nos focalizamos en la institución escuela, pero específicamente la escuela técnica, es decir en las particularidades de la formación para el trabajo. También se encuentra la problemática de la inserción laboral de un grupo poblacional específico –los jóvenes- que se constituye al mismo tiempo en categoría teórica. Por último, se aborda la dimensión territorial, es decir enmarcar esos procesos en espacios socioproductivos específicos. Podemos pensar que cada una de estas dimensiones encuentra asidero en distintas “sociologías específicas”: del trabajo, de la educación, de la juventud etc. y campos disciplinares. Sin embargo, plantearnos el vínculo entre educación y trabajo constituye un espacio privilegiado para abordar los procesos de reproducción social y sus metamorfosis en diversos momentos históricos, entonces el foco desde el trabajo o desde la educación/formación resulta instrumental para abordar las dificultades recurrentes que enfrentan este grupo en particular en una estructura de oportunidades desigualmente distribuida. Se propone abordar una primera discusión teórico-epistemológica, a partir de los aportes de Bourdieu y Elias, para abarcar la complejidad de estas articulaciones.

1. La división del trabajo epistemológico

Como punto de partida, cuestionamos la racionalidad y productividad de la división del trabajo de producción del conocimiento científico del mundo social entre rígidos y estancos límites disciplinares¹, y en consonancia adoptamos una perspectiva relacional e histórica.

Entonces desandamos las características del posicionamiento asumido: la perspectiva con la que nos proponemos realizar la investigación es histórica porque, como ha sostenido Bourdieu (1992, en Tenti 2018), el trabajo científico que demuestra las condiciones y la lógica de sus orígenes tiene entonces un efecto subversivo. El *desconocimiento* funciona como un requisito para la legitimación y la aceptación social y por lo tanto es una condición de su reproducción, es decir el trabajo de la historia enseña que las instituciones pueden ser rediseñadas.

“Sólo la crítica histórica, arma capital de la introspección, puede liberar el pensamiento de las imposiciones que se ejercen sobre él cuando, dejándose llevar por las rutinas del autómatas, trata como si fueran cosas unas construcciones históricas cosificadas” (Bourdieu, 1999 en Santos 2013)

En vinculación a la ficcional división de la realidad en las disciplinas Elias (1982) dice que:

¹De hecho las dos escisiones disciplinares que planteamos a continuación no se encuentran en los desarrollos teóricos que la fundadores de la sociología.

“Por la auto imagen que poseen ciertos historiadores puede parecer que en su trabajo, se ocupan exclusivamente de individuos, y, por cierto, reiteradamente, de individuos fuera de toda configuración; de hombres, por tanto, que, en algún sentido, son completamente independientes de otros. Por la autoimagen de algunos sociólogos puede pensarse que, en su disciplina, estudian únicamente configuraciones sin individuos, sociedades o “sistemas” que, en cierto modo, son enteramente independientes de los individuos humanos. Ambas formas de auto imagen inducen, como es obvio, al error” (p. 42).

Se trata de un debate no saldado en las ciencias sociales general, pero aun sumamente vigente en los modos en que se construye el conocimiento histórico sobre todo de los procesos educativos, problemática sobre la que convergen disciplinas diversas.

Ninguna institución se genera en el vacío social. Toda explicación de un proceso social determinado supone necesariamente la referencia a antecedentes eficientes que le dan lugar, es decir, condiciones de posibilidad. Por eso la discusión de la interrelación entre historia y sociología nos remite al examen de la relación sujeto-estructura. El análisis del proceso no puede hacer olvidar que los agentes hacen la historia en un contexto estructurado (Tenti, 2018). Así por ejemplo, la educación es proceso y es sistema.

Lo que nos falta (...) son modelos de pensamiento y una visión global que nos permitan comprender aquello que tenemos ante los ojos en la realidad cotidiana, es decir, que nos hagan comprensible el modo en que muchos individuos singulares componen colectivamente algo que es diferente de una suma: en breve, el modo en que componen una “sociedad” y qué es lo que sucede para que esta sociedad pueda modificarse en un modo determinado, que tenga una historia que, en el modo en que procede efectivamente, no ha sido prevista, propuesta o proyectada por ninguno de aquellos que la componen (Eliás, 1990:15).

No se trata de individuos abstractos, sino de las relaciones interdependientes entre individuos concretos, es decir en toda su complejidad. Así, el análisis de un entramado socio-histórico particular no puede realizarse a partir de categorías abstractas o de una concepción racionalista del individuo, tal como predomina en las ciencias sociales positivistas o funcionalistas con las que discute Eliás y Bourdieu.

Si bien aquí hay un primer punto de encuentro, lo social no existe entendido en términos exclusivamente individuales, sino que está conformado a partir de las relaciones que los individuos establecen entre sí -que nos permite retomar conceptos y categorías teóricas fundantes del pensamiento de Eliás- pero que decidimos complejizarlo y enraizarlo en una tradición estructuralista desde la propuesta de Bourdieu sosteniendo que no alcanza con pensarlo como relaciones entre individuos, sería una reducción de la realidad social, *las relaciones sociales no podrían reducirse a relaciones entre subjetividades animadas de intenciones o ‘motivaciones’ porque ellas se establecen entre condiciones y posiciones sociales* (Bourdieu, 2015), es decir reafirma el anclaje a la estructura como elemento condicionante de las prácticas.

Ambos autores coinciden en que no alcanza con sólo un análisis multicausal de los fenómenos sino que es necesario problematizar y convertir en objetivo de análisis las relaciones sociales y no los individuos aislados o su interacción, en este sentido es que objetivismo y subjetivismo representan dos momentos del análisis sociológico, momentos que están en relación dialéctica.

“La sociología supone, por su misma existencia, la superación de la oposición ficticia que subjetivistas y objetivistas hacen surgir arbitrariamente. Si la sociología es posible como ciencia objetiva, es porque existen relaciones exteriores, necesarias, independiente de las voluntades individuales y, si se quiere inconscientes (en el sentido de que no son objeto de la simple reflexión) que no pueden ser captadas sino por los rodeos de la observación y de la experimentación objetivas. (...) Pero, a diferencia de las ciencias naturales, una antropología total no puede detenerse en una construcción de las relaciones objetivas porque la experiencia de las significaciones forma parte de la significación total de la experiencia (...), la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad” (Bourdieu et al., 1970: 18-20).

Analizar de manera conjunta las relaciones recíprocas entre los individuos, social e históricamente situados, teniendo en cuenta su constitución subjetiva y las estructuras sociales o la configuración social que estos conforman. Implica que cada sujeto actúa en un entramado de relaciones que a la vez posibilita y constriñe su acción. Aquí entonces reafirmamos la segunda característica de la perspectiva propuesta, es relacional porque centramos el análisis en la estructura de las relaciones objetivas -lo que implica un espacio y un momento determinado- que establece las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de la estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas.

Por otra parte, cuando nos referimos a una perspectiva relacional estamos ubicándonos en una posición que, además de entender que las relaciones sociales son el objeto central de la investigación propiamente sociológica, considera que ellas son siempre relaciones de lucha.

Es decir contemplamos las estructuras objetivas y las prácticas y representaciones de los agentes en una visión genética que obliga a reintroducir el tiempo en el corazón de las estructuras, que son continuamente producidas y reproducidas en las prácticas sociales, y en el mismo momento, las estructuras incorporadas en los sujetos (Tenti, 2018)

Otra escisión de la producción de conocimiento a partir de la división de disciplinas que problematizamos, y que constituye una de las dimensiones de nuestro problema de investigación es con la economía. La economía no sólo se sostiene en el mito de la racionalidad y en el individualismo metodológico, sino que también es una disciplina deshistorizada y dehistorizante. En la escisión absoluta de las disciplinas se substraen a las relaciones de producción de su aspecto propiamente simbólico, entendiendo a los individuos racionales en competencia por la ganancia y a las leyes como neutras y ahistóricas. La división epistemológica entre el orden de lo económico, regido por la lógica eficiente del mercado, y el mundo de lo social, entendido desde una racionalidad no-lógica, de las costumbres y los poderes, aunque pueda parecer útil analíticamente, resulta inocua (Martín, 2006)

Al respecto Bourdieu explica en *Las estructuras sociales de la economía* (2008) que;

La economía de las prácticas económicas esa razón inmanente de las prácticas, no tiene otro principio en “decisiones de la voluntad y la conciencia racionales o en determinaciones mecánicas originadas en poderes exteriores, sino en las disposiciones adquiridas (...) esas disposiciones son capaces de generar, incluso al margen de cualquier cálculo consiente, conductas y hasta previsiones que más vale llamar razonables que racionales (p22).

Desde este posicionamiento que asumimos, no se pueden aislar las relaciones económicas entre las clases de las percepciones y prácticas de los agentes, porque se comprende que es en función de su relación dialéctica que se organizan los procesos de reproducción de las desigualdades sociales.

Respecto a la relación entre las clases, desde el pensamiento de Bourdieu, una clase social posee propiedades ligadas a las *relaciones objetivas* que mantiene con las demás clases. Pero también posee propiedades ligadas a las *relaciones simbólicas* que mantienen entre miembros de una misma clase, y al mismo tiempo, con las demás clases. Así se expresan las diferencias de condición y de posición (Gutiérrez, 2003). En la siguiente cita, el autor explicita la construcción de la clase objetiva:

"...conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen unos sistemas de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades objetivadas, a veces garantizadas jurídicamente (como la posesión de bienes o de poderes) o incorporadas, como los habitus de clase (y, en particular, los sistemas de esquemas clasificadores)" (Bourdieu, 1988e: 100 en Gutiérrez 2003).

La especificación que realiza Bourdieu donde lo simbólico alcanzan peso propio, ha permitido nuevas herramientas de análisis de la sociedad previamente inexistentes. Sin embargo su obra se inscribe "con Marx y contra Marx", Marx no pretendía dar cuenta de fenómenos sociales más específicos (Follari, 2002).

En síntesis, a partir del desarrollo de Bourdieu, en su articulación con la perspectiva histórica y la sociología figuracional de Elias, nos posicionamos la superación de las divisiones del trabajo epistemológico y de la división subjetivismo/objetivismo, para abogar desde esta perspectiva histórica y relacional nuestro problema de investigación y caso de estudio de manera integral: no sólo un análisis estructural de los fenómenos, sino centrar nuestras preguntas en las relaciones sociales y sus disputas.

2. El vínculo entre teoría, epistemología y metodología

En la perspectiva de Bourdieu², cuando se habla de *conceptos*, se hace referencia a *conceptos contruidos*, construcciones operadas por el/la investigador/a sobre la realidad social. Esto significa el reconocimiento de que "*los hechos no hablan por sí mismos*", (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2015). En la teoría sustantiva, se desarrollan conceptos sistemáticos, que suponen una referencia permanente al sistema de interrelaciones, pero también conceptos operatorios, sintéticos y reales. Son estos conceptos concretos los que nos permiten acercarnos a la realidad empírica, porque lo real no puede responder si no se lo interroga, pero adquirir las categorías de lo que expresan los informantes desde las prenociones del/ de la cientista social, es una forma

²*Objeto real y objeto construido* son categorías epistemológicas diferentes. En efecto, la realidad es compleja y presenta múltiples aspectos que pueden aprehenderse de modo diferente según el marco teórico a partir del cual se la aborda: según la perspectiva de análisis del investigador, ciertas facetas de lo real serán percibidas como más importantes, otras como secundarias o accesorias, mientras que otras podrán no ser tenidas en cuenta.

de sociología falsamente científica. Buscar en las condiciones de existencia y en la coexistencia de los hombres la razón de las prácticas es una interpretación sociológicamente fundamentada (Lahiere, 2006)

Dentro de esta perspectiva epistemológica, el hecho *se conquista contra la ilusión del saber inmediato*, situación que lleva implícita una constante actitud de vigilancia epistemológica y de rigor metodológico. Sin embargo, el orden lógico de los actos epistemológicos no se reduce al orden cronológico de las operaciones concretas de la investigación, en la medida en que el modelo teórico es, inseparablemente, construcción y ruptura. (Gutierrez, 2003)

Es decir el marco teórico define el posicionamiento epistemológico y teórico de quien investiga. Como la metodología no tiene autonomía de la teoría, estará la **significación teórica³ y epistemológica** presente en las decisiones del diseño metodológico y en el transcurrir de todo proceso de investigación.

Tal perspectiva busca superar la pretendida ausencia de supuestos de un observador, el/la investigador/a “neutral” y “objetivo” a partir de la práctica de la reflexividad, haciendo consciente los supuestos implícitos del / de la investigador/a, como forma de vigilancia epistemológica (Hernández y Svampa, 2008, Bachelard, 1987).

En la ontología bourdiana: lo social existe de doble manera, en las cosas y en los cuerpos, bajo la forma de "estructuras objetivas externas" y bajo la forma de "estructuras objetivas incorporadas", pero también los individuos tienen un conocimiento práctico de esas relaciones e invierten ese conocimiento práctico en sus actividades ordinarias (Gutierrez 2003), por ello, se impone a quien investiga una doble lectura de su objeto de estudio, tal como se expresó en el apartado precedente

Se propone una revalorización de la dialéctica en tanto lógica de la investigación y, tomando partido por una sociología reflexiva, rescatamos aquellos aspectos presentes en diversas propuestas que nos permiten dotar de coherencia teórica y metodológica a nuestro trabajo y que se oponen tanto al teoricismo y el empirismo acrítico que aísla la reflexión sobre el método de su utilización concreta en el trabajo científico, considerando que es necesario analizar sociológicamente las condiciones sociales de producción de los instrumentos de pensamiento del/la investigador/a (Bourdieu, 2015)

3. Campo educativo, capitales y prácticas

Para comprender los acontecimientos es preciso recurrir a ciertos esquemas interpretativos, sistemas conceptuales o lenguaje. Definimos aquí los conceptos que nos parecen fundantes aportes de Pierre Bourdieu por el valor heurístico de las categorías teóricas, sobre todo en lo que respecta al campo educativo desde una mirada de las instituciones.

Se trata de un conjunto de herramientas que habilitan el análisis crítico de ámbitos variados de la vida social que hacen visibles relaciones de fuerza, jerarquías sociales y

³La significación teórica y epistemológica de las técnicas de investigación social es un debate que es necesario darlo pensando en la incorporación de las problemáticas de género como transversal de los problemas de investigación en ciencias sociales, al respecto podemos trabajar con Harding, Sandra. (2010) ¿Existe un método feminista? En: *Feminism and Methodology*. Indianápolis: Indiana University Press

desigualdades. *Sus trabajos son una impugnación a las formas de organización de la vida social basadas en la opresión capitalista, el patriarcado y el racismo* (Molina, 2016) aunque rechazaba construir teoría “pura” por fuera de la investigación etnográfica, por lo que son escasos los aportes puramente teóricos (Dukuen, 2011), el conjunto de sus obras constituyen un bagaje de herramientas teórico-metodológicas.

Bourdieu⁴ construyó su noción de campo⁵ como un espacio de fuerzas constituido por la distribución desigual de un capital que genera posiciones diferentes entre los agentes y las instituciones que participan, que comparten intereses y apuestas –una ilusión, una creencia- y que luchan por la acumulación de ese capital específico (Martín, 2008)

Los agentes no se desplazan fortuitamente en el espacio social, sino que existe una relación condicionante: por un lado la estructura, las fuerzas sociales de este espacio, se impone a los agentes; y por otro lado ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, *sus propiedades*, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de **disposiciones**, o en estado objetivado, como **posiciones** (bienes, titulaciones, etc.) (Bourdieu, 2006).

Como abordábamos en el apartado anterior, se reconoce la eficacia primordial del capital económico en la configuración de los campos, pero también se incluye otras especies de capital como el cultural o el simbólico, con distinto nivel de eficacia según el campo. Es decir, el campo económico “tiende a imponer su estructura a los otros campos” (Martín, 2008).

Para pensar el campo educativo, es necesario definir el capital cultural. Trabajar desde la noción de capital cultural como punto de partida implica abandonar las nociones del sentido común y de las teorías neoliberales, como la teoría del capital humano, que depositan el éxito o el fracaso escolar en supuestas “aptitudes” naturales, sin tomar en cuenta, sistemáticamente, la estructura de oportunidades diferenciales en función de la posición en campo.

Además, al dejar de reubicar las estrategias escolares, en las lógicas y luchas sociales por la reproducción, alejándose de la ilusión del sustancialismo y colocando la reflexión al interior del análisis de la lucha de clases. Se trata de reconocer que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado. De hecho, puede existir como capital objetivado, incorporado e institucionalizado.

Aunque la mayor parte de las propiedades del capital cultural se encuentra ligado al cuerpo porque supone una incorporación a través de un trabajo de inculcación y de asimilación que implica consumo de tiempo, es decir se trata de *una propiedad hecha cuerpo*. El capital cultural incorporado no puede ser transmitido de forma directa por

⁴Pierre Bourdieu (1930-2001) La diferenciación social aparece como la preocupación principal de su desarrollo teórico, establecer un principio de dominación a través de diferentes campos históricamente constituidos, mostrando la articulación entre las exigencias de cada campo, las posiciones sociales ocupadas y las disposiciones individuales (Martucelli, 2013)

⁵ En abierta disputa con las corrientes estructuralistas mecanicistas y con las corrientes humanistas

herencia o intercambio, sin embargo, puede adquirirse de forma inconsciente. Por ello funciona como capital simbólico, es decir desconocido y reconocido, ejerciendo un efecto de (des) conocimiento⁶

A demás del estado incorporado, el capital cultural se encuentra objetivado bajo la forma de títulos, en estado institucionalizado, los títulos confieren a un valor consabido garantizado jurídicamente desde el punto de vista de la cultura. Esta forma del capital cultural tiene una autonomía relativa respecto de su portador/a y del capital cultural que posea efectivamente en un momento dado, se instituye socialmente, es decir el poder de instituir, de hacer reconocer, de legitimar en el que resulta fundamental pensar el rol del Estado

El Estado, a través principalmente de la escuela, tiene el poder de producir y de imponer las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo (Bourdieu, 2013), por lo tanto la escuela contribuye en una parte determinante a la producción y a la representación de los instrumentos de construcción de la realidad social. Es decir, las significaciones se organizan según un tipo de sistematicidad particular, elaborada e inculcada por la escuela, institución específicamente encargada de la transmisión los saberes organizados y jerarquizados (Bourdieu, 1965 en Dukuen, 2018), es decir inculca disposiciones de reconocimiento de la cultura legítima.

La escuela regula las relaciones entre lxs sujetos, porque participa en la formación de las subjetividades en un determinado patrón cultural y normativo (Tenti 2018), es decir es una institución “civilizatoria” en el sentido del desarrollo teórico de Elías (1997)

En el campo problemático que nos ocupa en la tesis – las instituciones educativas y su incidencia en las trayectorias estudiantiles- es pertinente recuperar su concepto de **capital escolar al que** define como:

El producto garantizado de los resultados acumulados de la transmisión cultural asegurada por la familia y de la transmisión cultural asegurada por la escuela (cuya eficacia depende de la importancia del capital cultural directamente heredado de la familia). Por medio de las acciones de inculcación e imposición de valores que ejerce, la institución escolar contribuye también (en una parte más o menos importante según la disposición inicial, es decir, según la clase de origen) a la constitución de la disposición general y trasladable con respecto a la cultura legítima. (Bourdieu, 2006, p.16)

Es decir que las diferencias que producen las clasificaciones escolares tienden a reproducir o reforzar diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la

⁶ De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado (Bourdieu, 1987)

creencia, colectivamente reconocida, de esas diferencias (Bourdieu, 2006).⁷ Este es el gran aporte a la sociología de la educación del autor: romper el mito de la escuela moderna meritocrática, al decir del autor:

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades -particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talentos. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales (Conclusion los Herederos p. 103).

El mundo social no reviste la forma de un universo de posibles igualmente posibles para todos. Así, un determinado tipo de condiciones objetivas dan lugar a cierto tipo de posibilidades objetivas, que son interiorizadas por una categoría de agentes y produce en ellas/os un determinado sistema de disposiciones. Este sistema de disposiciones implica un tipo particular de "desviación" respecto al haz de trayectorias característico de esas condiciones objetivas. En cuanto a las prácticas sociales de un agente o de una clase de agentes, dependen de las posibilidades específicas que posea, posibilidades que están en relación con el volumen y la estructura de su capital y con los habitus incorporados. El capital objetivado y las disposiciones internalizadas constituyen así, los instrumentos de apropiación de las posibilidades objetivas. (Gutierrez, 2003)

4. Configuraciones socio-productivas

Retomando entonces el eje de la discusión planteada en este trabajo, la noción de configuración que aporta Elias⁸ permiten superar la división sujeto/objeto, porque a través de esta categoría la sociedad es entendida como un equilibrio de tensiones donde cada actor social depende de la acción efectuada por otro ya que ambos se ubican en un sistema de interdependencia recíproca. Puede ir desde interacción entre individuos a relaciones entre Estados. Es en el interior de la red de interdependencia en la que el hombre se incorpora desde su nacimiento en el cual se desarrolla y afirma – en grados y según

⁷ Luego de las críticas de una lectura simplista de las producciones, especialmente de *Les héritiers* (1964) en numerosas entrevistas explica que evidenciar la reproducción es una invitación a intentar al menos minimizarla (Entrevista sobre educación, 1989)

⁸ Norber Elias (1897-1920) el objetivo principal de su desarrollo teórico es mostrar la relación mediante la noción de configuración entre la formación de los individuos y las sociedades estatales. Retomando elementos de la teoría Weberiana y del psicoanálisis propone pensar, la civilización como un proceso largo a través del cual los individuos han aprendido a controlar sus pulsiones (Martucelli, 2013) La Racionalización para el autor es una manifestación, entre otras de la civilización, que por lo tanto depende de la configuración y de las coerciones sociales que pesan sobre los individuos. Las coerciones externas se convierten en coerciones interiorizadas. Son las estructuras mismas de la vida social las que sugieren el comportamiento del individuo es en general influencia de las instituciones sociales, especialmente la familia, inculcan autorestricción que no tarde en convertirse a automatismo, en habito (Elias, XXXX)

modelos variables- su autonomía relativa de individuo independiente⁹ (La sociedad cortesana 151)

En una configuración los agentes se localizan en una red de dependencias dentro de las cuales cada actor no tiene una libertad absoluta de acción y decisión sino que, por el contrario, se le presenta un campo limitado de opciones, condicionado por la trama vincular y la posición ocupada en la misma. Son justamente las posiciones ocupadas en la estructura social por los sujetos las que determinan su poder. Éste expresa el margen de decisión y acción que tiene un individuo de acuerdo con su posición, a la vez que la posibilidad de influir en la determinación de otros. La misión del/ de la investigador/a es reconstruir la red de interdependencias que hace a cada formación social particular y, al mismo tiempo, encontrar regularidades o “modelos de configuración” (Elias, 1993).

En esta perspectiva- también relacional-se propone pensar la constitución de los sujetos y grupos sociales y analizar los complejos procesos de identificación y diferenciación social, los modos y mecanismos de constitución de un “nosotros” y un “ellos” al interior de una figuración social¹⁰, en cuya interdependencia se producen cambiantes oscilaciones de la balance de poder entre grupos sociales, lo cual constituye una peculiaridad estructural de todo proceso de figuración (Elias, 1976 en Altchuler, 2016). En su estudio de la “relación entre establecidos y marginados” (ibídem), Elías analiza los diferenciales de poder entre grupos sociales y cómo estos se traducen en relaciones de superioridad/ inferioridad y poder/ subordinación entre los mismos. Al tratarse de una totalidad estructurada en base a relaciones asimétricas, se ubica en el centro de la cuestión el tema de la desigualdad social y el poder ya que la interdependencia de los individuos es no sólo en tanto aliados, sino también, como adversarios. Esta visión relacional de la constitución de los sujetos y el poder resulta fundamental para pensar las relaciones sociales al interior como una trama vincular socioeconómica, productiva y laboral atravesada por dimensiones culturales, simbólicas y políticas.

Por ello proponemos trabajar con la categoría de configuraciones socio-productivas, retomando el concepto de configuraciones socio-técnicas de De La Garza Toledo (1999). Este especialista mexicano en estudios del trabajo realiza una crítica a la epistemología de los “modelos productivos” y propone usar la noción de configuraciones. Según este autor “*Una configuración es un arreglo de características que se extraen de la misma realidad, es decir es un resultado más que un a priori que se someta a verificación*” (1999: 79). Las configuraciones, en oposición a los modelos productivos, proponen un abordaje a la vez concreto y complejo, que permite un enriquecimiento del análisis al integrar diversas dimensiones de la realidad.

En su esfuerzo por concebir el cambio social y en oposición al positivismo, las teorías del actor racional y la economía neoclásica, De la Garza propone un triángulo analítico - acorde a nuestra perspectiva- que incluye las relaciones entre estructuras (que se manifiestan como “presiones estructurales”), las subjetividades (entendidas como el “proceso de dar sentido y decidir”, incluyendo aquí las “estrategias” de lxs sujetxs y sus

⁹ El estudio sociogenético del individuo propuesto por el autor implica que el momento de inflexión es la constitución, a través del control de las pulsiones, de una separación entre el ámbito público (acciones abiertas y visibles) del ámbito privado.

¹⁰En ella, puede existir una jerarquía de varias relaciones “yo- él” o “nosotros- ellos”

familias) y las acciones (individuales y colectivas), enmarcadas en formas determinadas de interrelación (ibídem).

Con la noción de *estrategia*, en Bourdieu no hace referencia a la prosecución intencional y planificada de fines calculados, sino al desarrollo activo de líneas *objetivamente* orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles, es decir, comprensibles y explicables, habida cuenta de las condiciones sociales externas e incorporadas por quienes producen las prácticas (Gutierrez, 2003)

Es decir, el concepto de configuraciones nos permite delimitarla de acuerdo a las dos zonas geográficas propuestas en el análisis comparativo de la tesis, una urbana y otra periurbana (anteriormente zona de chacras) y pensar las características estructurales, las representaciones y las estrategias a nivel subjetivo, individuales y colectivos, y las acciones, nosotros les llamaremos prácticas, en función de esta configuración; es decir nos permite anclar el análisis al territorio.

5. A modo de cierre: Desde Bourdieu y Elias a las trayectorias educativo-laborales de lxs jóvenes en la Provincia de Neuquén

Desde los conceptos teóricos de la sociología reflexiva de Bourdieu, retomamos elementos de la teoría de Elias, específicamente para mirar no desde modelos económicos sino desde configuraciones multidimensionales y relacionales los territorios. Ambos autores retoman elementos del pensamiento weberiano, que nos permite ponerlos en vinculación. La articulación de estas teorías generales se encuentra incluso en el propio Bourdieu, cuando explicando que el campo económico se construye -y se retroalimentan en su constitución- en el marco del Estado nacional, dice:

Así como el proceso de racionalización del que habla Weber tiene como reverso el proceso de concentración y monopolización al que se refiere Marx, el proceso de civilización puesto en evidencia por Elias va a la par de una concentración y monopolización de un estilo de vida legítimo (p.255)

Evidenciando la pertinencia de las dos teorías generales para el análisis de las desigualdades, utilizamos la propuesta teórico-metodológico de trabajar con trayectorias que implica comprender el cruce entre lo estructural y lo biográfico, entendiendo que los procesos de transición de los/las jóvenes en la actualidad se caracterizan por su desestructuración, haciendo imprescindible miradas analíticas que contemplen las distintas dimensiones interdependientes que dan forma a las trayectorias juveniles, y que no pueden comprenderse por fuera del espacio y tiempo en el que se insertan. La trayectoria entonces es un proceso complejo en el cual entran en juego multiplicidad de factores biográficos, de estrategias individuales, como así también factores objetivos relacionados con el contexto socioproductivo y con las condiciones de existencia de las/os jóvenes (Mereñuk 2010).

Lejos de constituir simples estudios particulares o localistas, analizar desde una perspectiva territorial muestra la influencia que las características del territorio ejercen sobre las peculiaridades de cada uno de esos mercados y, particularmente que de ello resultan. Al respecto de la significación de análisis consistido en límites territoriales, Bourdieu (2013) expresa que

Eel producto de una larga serie de interacciones cumplidas bajo una coacción estructural, las medidas reglamentarias que son constitutivas de esa política se interpretaran y redefinirán a través de nuevas series de interacciones entre agentes que en función de su posición dentro de estructuras de poder definidas en el plano de una unidad territorial – región, departamento- encaran estrategias diferentes o antagónicas.
(146)

En esta multiplicidad de elementos teóricos que se conjugan en una perspectiva relacional e histórica desde la cual se llevará adelante la tesis, buscando la génesis social de las desigualdades intervinientes en la producción de posiciones sociales diferenciales entre las generaciones jóvenes actuales.

6. Bibliografía

Altschuler, B. (2016). Reflexiones y aportes para un abordaje integrado y complejo de la desigualdad social. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8349/ev.8349.pdf

Bourdieu, P (1987). Los tres estados del capital cultural. Sociológica. Revista del Departamento de Sociología 5 (2). Universidad Autónoma Metropolitana <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015>

Bourdieu, Pierre (2006). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Tauro

Bourdieu, P (2013). *Las estructuras sociales de la economía*, Manantial, Buenos Aires

Bourdieu, P (2015). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires

Bourdieu, P; Chamboredon, JC.; y Passeron, JC. (2004). “Introducción: Epistemología y metodología”. En *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. (pp. 11-27). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

De la Garza Toledo, Enrique (1999). Epistemología de las Teorías sobre Modelos de Producción. En De la Garza Toledo, Enrique (Comp.) (1999) *Los retos teóricos en los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

Dukuen, J (2011) *Temporalidad, Habitus y violencia simbólica. Génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu*. AVATARES de la comunicación y la cultura, N° 2.

Elias, N. (1976) “Ensayo Teórico sobre las Relaciones entre Establecidos y Marginados”, en Elias, Norbert: *La Civilización de los Padres y Otros Ensayos*, Bogotá, Norma, 1998.

Elias, N (1982). *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica, México.

Follari, R (2002). Pierre Bourdieu y la complejidad de lo social. Utopía y Praxis Latinoamericana, 16 (7). Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela. pp. 119-121

- Gutierrez, A (2003) Con Marx y contra Marx. El materialismo en Pierre Bourdieu Revista Complutense de Educación, Vol.14, N 2, 2003. Universidad Complutense de Madrid
- Hernández V. y Svampa, M (2008), Entre varios mundos: Reflexividad, conocimiento y compromiso, Prometeo, Buenos Aires
- Lahire, Bernard. 2006. “Describir la realidad social” y “Arriesgar la interpretación”, en El espíritu sociológico. Ediciones Manantial. Buenos Aires, 31-66.
- Martín, María Eugenia (2008) Juventud, educación y trabajo: La dinámica entre estructuras y agentes burocráticos en la provincia de Mendoza. Tesis de doctorado
- Martinez, S., Fernandez, N. y Ganem, M.J. (2009). Escuela Media, contextos y discursos sobre el trabajo en la provincia de Neuquén. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación N° 4. Rosario. Laborde Editor.
- Martucelli, D (2013) Sociología de la modernidad. Itinerarios del siglo XX. LOM ediciones. Universidad de Chile. Santiago de Chile
- Molina Galarza, M (2016) La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. Cadernos de Pesquis 162 (46) p .942-964
- Montes, N. (2009). Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio. En: Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: Manantial / FLACSO.
- Pinkas, D. (2008). Clase N° 7: El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en Argentina. Especialización en Currículum y Prácticas escolares. FLACSO.
- Santos Gomez, M (2013) Análisis de las bases filosóficas de las aportaciones de Pierre Bourdieu a la Teoría de la Educación. *Revista Complutense de Educación* 2 (24)
- Tenti Fanfani, E (2018) Clase 3: Hacia una sociología histórica de la educación. En Los desafíos actuales de una educación transformadora: pensando con Bourdieu hoy. IDES- CONICET. <http://cursos.ides.org.ar/mod/assign/view.php?id=2226>