

CAPÍTULO

1

**Educación y reproducción social:  
El abordaje de las estrategias escolares en el marco  
de un análisis relacional de la pobreza**

---

Alicia B. Gutiérrez  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

***Introducción: la reproducción de la vida social***

En esta ponencia se hará referencia a los aportes de la perspectiva de Pierre Bourdieu para el análisis de la reproducción social y de los mecanismos de dominación, tomando como eje las prácticas escolares, y sobre la base de investigaciones empíricas realizadas en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba, Argentina.

Una de las preguntas más fundamentales a propósito del mundo social es la de saber por qué y cómo ese mundo dura, persevera en el ser, cómo se perpetúa el orden social, es decir, el conjunto de las relaciones de orden que lo constituyen. (...) De hecho, el mundo social está dotado de un *connatus*, como decían los filósofos clásicos, de una tendencia a perseverar en el ser, de un dinamismo interno, inscripto, a la vez, en las estructuras objetivas y en las estructuras "subjetivas", las disposiciones de los agentes, y está continuamente mantenido y sostenido por acciones de construcción y de reconstrucción de las estructuras que dependen, en su principio, de la posición ocupada en las estructuras por los que las realizan. Toda sociedad descansa sobre la relación entre los dos principios dinámicos, que son desigualmente importantes según las sociedades, y que están inscriptos, uno, en las estructuras objetivas y, más precisamente en la estructura de la distribución

del capital y en los mecanismos que tienden a su reproducción, el otro, en las disposiciones (a la reproducción); y es en la relación entre estos dos principios como se definen los diferentes modos de reproducción, y, en particular, las estrategias de reproducción que los caracterizan (Bourdieu, 1994:3).

Así comienza un artículo de Pierre Bourdieu, publicado en *Actes de la recherche en sciences sociales* en 1994, que constituye una referencia central en la línea de investigaciones que adelantamos en la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco de un programa llamado “Reproducción social y dominación”.

En ese artículo se sistematizan una serie de dimensiones (que se trabajan o que ya han sido desarrolladas con mayor explicitación en otros textos)<sup>1</sup> del concepto “estrategias de reproducción social”, concepto clave para abordar las maneras como se reproduce la vida social y los diferentes mecanismos de dominación-dependencia, es decir, para dar cuenta de la dinámica de las clases sociales y de la reproducción del espacio social.

El origen de este concepto se sitúa alrededor de los comienzos de la década de 1960, a propósito de sus análisis en Kabília y en el Béarn, ligados a la lógica de los intercambios matrimoniales y a las prácticas sucesorias: es allí cuando Bourdieu inicia su ruptura más profunda con la visión estructuralista y cuando pasa “de la regla a las estrategias”, según él mismo ha detallado en un artículo que lleva ese nombre, de 1987. De alguna manera, esta noción de estrategia es clave en su teoría de la acción: la identifica con la noción de práctica, rescatando al agente social que la produce y señalando sus principios de explicación y comprensión como resultado simultáneo y dialéctico de las condiciones objetivas de vidas externas e incorporadas.

El concepto de “estrategias de reproducción social” es retomado luego como un aspecto central en el análisis de *La distinción* (1987), y posteriormente retomado en el artículo al que me he referido en el comienzo de esta exposición.

Fundamental para analizar la dinámica de las clases y los mecanismos de perpetuación del orden social, a partir de lo que las familias ponen en marcha para reproducirse socialmente, este concepto muestra claramente una dimensión central de la teoría de Bourdieu, la *concepción relacional de lo social*, herencia estructuralista que queda demostrada en la manera como se construyen sus conceptos claves y en el modo como se articulan. Así, las distintas estrategias de reproducción social se explican sólo relacionamente, en un doble sentido: en el contexto del sistema que

---

1 En Bourdieu (2006) puede encontrarse un conjunto de artículos compilados precisamente con la intención de mostrar las diversas dimensiones que conlleva el análisis de la reproducción social y de sus mecanismos de dominación.

constituyen (en una familia o en un grupo de familias pertenecientes a una clase o fracción de clase) y en el marco más amplio del espacio social global, donde las prácticas que forman parte de ese sistema se relacionan con las prácticas que son constitutivas de los otros, articulando de esa manera modos de reproducción sociales diferenciales.

Se trata entonces de estrategias que pueden ser explicadas y comprendidas en el contexto de cada uno de los campos específicos (económico, escolar, etc.), coexistiendo en un espacio social global, donde los diversos agentes o grupos de agentes, dotados de diferentes volúmenes y estructuras de capital, luchan para reproducirse socialmente.

### ***El análisis relacional de la pobreza***

Antes de señalar específicamente cómo es que a partir del concepto de "estrategias de reproducción social"<sup>2</sup> se puede plantear un análisis relacional de la pobreza, quisiera puntuar brevemente lo comentado hasta aquí:

1. La vida social es resultado de la acción dialéctica de estructuras y de agentes que, dotados de variados poderes y sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos, la producen y la reproducen a través de las prácticas.
2. Esas prácticas están ligadas a los múltiples ámbitos de la vida social (trabajo, educación, salud, vivienda, política, etc.) y constituyen un conjunto sistemático de estrategias, a partir de las cuales las familias (cada familia, de las diferentes clases y fracciones de clase) enfrentan las particulares dimensiones de su existencia cotidiana y aseguran su reproducción social.
3. Estas estrategias de reproducción social se definen (de manera consciente o no) a partir de los múltiples tipos de recursos que se posean (materiales y simbólicos, objetivos e incorporados). Son esos recursos los que hacen posible la existencia de las estrategias y la especial modalidad de cada una de ellas: es necesario entonces conservarlos e, incluso, intentar incrementarlos.

---

2 Este concepto supone el "conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase" (Bourdieu, 1988:122). Dichas estrategias dependen de un conjunto de factores: 1) del volumen y la estructura del capital que hay que reproducir (capital económico, cultural, social, simbólico) y de su trayectoria histórica; 2) del estado del sistema de los instrumentos de reproducción; 3) del estado de la relación de fuerzas entre las clases; y 4) de los *hábitus* incorporados por los agentes sociales. En Gutiérrez 2004a, 2004b y 2007, se encuentran desarrollados en detalle estos aspectos.

4. Por esta razón, en la medida en que tienden a reproducir el conjunto de los recursos disponibles, las estrategias de reproducción social tienen como orientación objetiva la conservación o la mejora de la posición en el espacio social.
5. Por ello, el mayor o menor éxito de las estrategias puestas en marcha por determinadas familias u otros grupos de agentes depende también, indudablemente, del mayor o menor éxito que consigan los otros grupos sociales embarcados, de manera consciente o no, en la misma tarea.
6. Como consecuencia de todos estos aspectos mencionados, al producir y reproducir la vida social, agentes y estructuras producen y reproducen las condiciones que generan y sostienen las situaciones de desigualdad y las relaciones de dominación que las sustentan. Es decir, en primer lugar, la pobreza no se produce/reproduce de manera independiente de la producción/reproducción de la riqueza (o de la no pobreza), y, en segundo lugar, en esa producción/reproducción relacional intervienen varios niveles de agentes sociales (de manera consciente o no) con distintos recursos objetivos y simbólicos y con variados niveles de implicación y compromiso.

Plantear el análisis relacional de la pobreza a partir de estos conceptos mencionados implica tomar distancias de las maneras como ha sido encarado el análisis en las ciencias sociales latinoamericanas:

- a) Con la noción de “pobreza” misma, que sólo toma en cuenta elementos descriptivos, corriendo el riesgo de sustancializar el fenómeno (y con ello de naturalizarlo) e impedir ver en qué medida, con sus particularidades, las múltiples situaciones son resultado de procesos histórico-sociales que relacionan a la población afectada con otras que ocupan distintas posiciones sociales, en el marco de un mismo espacio de luchas. Por ello, en esta construcción utilizo la noción de “pobreza” para señalar aquellas situaciones como los países miden a partir de métodos particulares (necesidades básicas insatisfechas, pobreza según ingresos, o una combinación de ambos), y los términos “pobres” y “no pobres” para hacer referencia a la población que vive en esas situaciones o que se encuentra en otras condiciones en el espacio. Asumo entonces la capacidad descriptiva de dichas nociones, a condición de complementarlas con otros conceptos, para poder escapar al riesgo sustancialista.
- b) Con la perspectiva de la marginalidad que, o por considerar a los pobres “al margen” de la sociedad o por no definir suficientemente la “manera de ser marginal” (se trate de una marginalidad espacial, económica, cultural o multidimensional), no puede hacerse una verdadera construcción relacional de la

problemática. Es decir, no proporciona herramientas para construir la posición relativa ocupada en el espacio social (de los que son "marginales" y de "los que no lo son", según las distribuciones desiguales de los recursos en juego, O, en otros términos, se inhibe la posibilidad de identificar y de analizar de qué manera ciertos sectores se apropian (a partir de los capitales que poseen, que acumulan y que reproducen) o monopolizan los instrumentos de reproducción (el mercado de trabajo, el mercado escolar, etc.) aun en marcos normativos que postulan la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley.

- c) Con el enfoque de la vulnerabilidad social, en la medida en que sugiere que las desventajas que generan estas situaciones devienen, no tanto de las *oportunidades*, sino de la *escasez de activos*. Y aquí hay dos cuestiones fundamentales a destacar: la primera, que la vulnerabilidad constituye sobre todo un problema ligado a los individuos y no es el resultado de la relación dialéctica entre estructura y agentes, o, en otros términos, de la apropiación diferencial de las posibilidades objetivas por una distribución desigual de esos recursos o capitales. La segunda, que esos activos o capitales son considerados de manera sustancialista y no como relación; es decir, como cosas, como esencias, como algo que está allí o que falta, y no como elementos de una estructura espacio-temporal concreta, en la cual encuentran su definición y su fuerza.
- d) Con el enfoque de los "perpetradores de la pobreza", que se concentra especialmente en el plano de los actores y de sus interacciones y descuida el de las estructuras que los hacen posibles.

Este enfoque reconoce especialmente los aportes de Else Øyen (2003 y 2004). Discutiendo la supuesta neutralidad/objetividad de varios análisis de la pobreza, la noción de "producción de la pobreza" intenta vincular esta problemática con las acciones de determinados actores (individuales o colectivos). De este modo, un proceso productor de pobreza sería un fenómeno duradero, que va siguiendo una suerte de patrón repetitivo, en el cual las prácticas de determinados actores posibilitan que la pobreza aumente o sea sostenida y en donde las víctimas de la situación (la población pobre) se encuentran en una situación que implica pocas o nulas posibilidades de cambiar (Øyen, 2004). Por ello es necesario identificar a los actores que producen pobreza o que ayudan a sostenerla: algunos son más visibles, otros están escondidos tras redes complejas, donde se mezclan, simultáneamente, fuerzas que aumentan y que reducen la pobreza (Øyen, 2003).

Se intenta, entonces, identificar los procesos y los actores *perpetradores* de la pobreza, que actúan en los diferentes niveles y que de alguna manera contribuyen al mantenimiento del proceso de producción de pobreza. De esta manera, para

comprender ese fenómeno es necesario también observar a la población *no pobre*, su forma de producir o de sostener la pobreza<sup>3</sup>. Pensar en identificar a los perpetradores de la pobreza es, indudablemente, una llave analítica importante. Ahora bien, en el enfoque relacional que propongo, el primer paso sería identificar las posiciones sociales (y los recursos asociados a ellas) que, más allá de quienes las ocupan, tienen ligada una orientación objetiva para obrar como tales. El segundo paso es ya señalar concretamente a los agentes e instituciones que ocupan esas posiciones: tanto quienes están interesados en producir/sostener la pobreza, como quienes generan prácticas y representaciones que aunque no conllevan esa intencionalidad (o, incluso, que pretenden lo contrario) actúan, sin embargo, en el mismo sentido.

### ***El capital social como herramienta clave del análisis relacional***

Al plantear el análisis relacional en los estudios de la pobreza se mencionan siempre dos conceptos en primera instancia: *redes* y *capital social*, conceptos que ya tienen una cierta tradición en el debate de las ciencias sociales, aunque sus construcciones remiten a perspectivas también diferentes de la acción social<sup>4</sup>.

Reconstruyendo los aspectos fundamentales del concepto de capital social según varias vertientes teóricas, Hintze señala que “Bourdieu y Coleman (con las diferencias que existen entre ambos) sostienen una perspectiva ‘estructural’ del capital social en contraposición de la ‘disposicional o cultural’, tal como lo conciben Putman o Fukuyama” (2004:150).

En efecto, tanto Coleman (1990) como Bourdieu (1980) asocian las nociones de red y de capital social, y con ello, estos conceptos quedan ligados más bien a la estructura que a la subjetividad de los individuos. Ahora bien, me interesa señalar también, siguiendo a Baranger (2000), profundas diferencias entre ambos enfoques.

En primer lugar, Coleman se refiere a un abordaje interaccionista del problema (las redes se explican a través de las interacciones concretas y reales entre individuos) frente al enfoque de Bourdieu, que privilegia el análisis de las estructuras que dan fundamento a las interacciones. Aunque, como hemos visto, ese análisis tiene en cuenta también el nivel de las prácticas concretas y de las interacciones.

---

3 Aquí es importante destacar también los trabajos de Antonio Cattani, quien explícitamente muestra (en el plano de las estructuras y de las interacciones) que las formas de apropiación de la riqueza, en el mismo contexto estructural, están relacionadas con el aumento de la pobreza y que, en definitiva, la explotación y el empobrecimiento de un gran número de trabajadores se traduce en el enriquecimiento de un número muy limitado de personas (2007). Más aún, muestra cómo las actividades fraudulentas (tales como falsificación contable, sub o sobrefacturación, evasión fiscal, etc.) asociadas a la riqueza, tienen consecuencias muy claras sobre las desigualdades (2008).

4 En otro lugar, Gutiérrez (2008) realizó una reconstrucción de ese debate, del que acá sólo tomo sus rasgos esenciales.

En segundo lugar, Coleman le da un contenido sustancialista a la noción de capital en general. Como explicita Baranger, "se trata en definitiva de una 'cosa', en el sentido de algo que se crea y está allí, independientemente de cuál pueda ser la modalidad de su utilización. Y mientras el capital físico es totalmente tangible, y el humano ya lo es menos por estar incorporado en las habilidades y el conocimiento adquiridos por un individuo, el capital social es aún menos tangible, al estar incorporado en las relaciones entre las personas" (op. cit., 11), frente a una noción de capital que claramente remite a Marx y que sostiene que el capital, antes que una cosa, es una relación social. Finalmente, en el concepto estrechamente económico de Coleman no está en absoluto presente la idea de dominación, es contrapuesto a la concepción de Bourdieu, quien, remitiendo a la visión marxiana, define a las especies de capital como especies de poder que se distribuyen desigualmente en los distintos campos, generando con ello estructuras de posiciones de dominación-dependencia.

En la perspectiva analítica que propongo para el estudio de la pobreza sugiero, entonces, tomar el capital social (en relación con la noción de red social) como "conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, *a la pertenencia a un grupo*, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos) sino que están también unidos por *lazos* permanentes y útiles" (Bourdieu, 1980:2) (destacado del autor).

El capital social está ligado a un círculo de relaciones estables que son el producto de "estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo" (ibíd.). En otras palabras, sería el conjunto de relaciones sociales que un agente puede movilizar en un momento determinado, que le pueden proporcionar un mayor rendimiento del resto de su patrimonio (los demás capitales, económico y cultural, especialmente). Además, es también una fuente de poder, y por ello constituye algo que está en juego, que se intenta acumular y por lo cual se está dispuesto a luchar.

Proponer esta noción de capital social como una herramienta clave en el análisis relacional de la pobreza es partir de uno de los recursos fundamentales que tienen las familias que viven en esa situación y desde la cual se pueden estudiar, en el nivel de las prácticas concretas, de las interacciones y de las representaciones, tipos de redes sociales.

Ese recurso puede asumir diferentes formas (individual, familiar o colectivo), cada una de las cuales podrá dar lugar a la conformación de esas diversas redes. En efecto, sobre la base de estudios empíricos propios y de otros colegas, sostengo que en el sistema de las estrategias de reproducción social las familias pobres generan prácticas —sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos— que toman como apuesta principal su disponibilidad de capital social, movilizado en intercambios (simétricos, como los de bienes y servicios entre agentes que ocupan similares posiciones en el espacio social, o asimétricos, cuando comprometen a agentes e instituciones que se sitúan en lugares varios de ese espacio) que pueden incidir tanto en la superación como en la reproducción de sus condiciones de pobreza.

Por otra parte, es necesario recordar que, al pensar en *capital social colectivo* se impone también plantear la hipótesis de la existencia de una lucha por su apropiación (o monopolización) entre los componentes de las redes, lo que implica tener presente la existencia de tensiones y de conflictos, y, con ello, la estructuración y reestructuración de relaciones de poder, no sólo entre pobres y no pobres, sino también entre quienes viven y comparten situaciones de pobreza.

### ***La educación como estrategia de reproducción social***

¿Qué significa tomar a la educación como estrategia de reproducción social?, ¿cómo se insertan las prácticas escolares en todo el sistema de estrategias?

¿Cómo relacionar los aspectos que he mencionado hasta aquí con la experiencia concreta de familias pobres?

Para presentar algunos ámbitos que considero relevantes en esta problemática, me referiré a una investigación realizada en un barrio pobre de la ciudad de Córdoba, Argentina.

### ***Las estrategias escolares en el marco de las estrategias de reproducción social de familias pobres cordobesas***<sup>5</sup>

Partiendo de la hipótesis de que las estrategias de reproducción social de los pobres deben explicarse relacionalmente y considerando sus bienes más bien que sus carencias, en el estudio realizado se tomaron tipos de capitales, económicos, culturales, simbólicos y sociales —y su evolución en el tiempo— que un conjunto de familias pobres poseía. La investigación se efectuó entre 1990 y 1999 en Córdoba, Argentina (Gutiérrez, 2004b)<sup>6</sup>.

---

5 En buena medida, retomo aquí lo planteado en Gutiérrez, 2003.

Reconstruyendo un período histórico que comienza en 1972, con la creación del barrio, en 1992 se hizo un análisis de correspondencias múltiples tomando el conjunto de las 34 familias como unidades de análisis y utilizando un total de 34 variables de capital económico, cultural y social: una manera de construir la escena que el conjunto conformaba, analizando la distribución interna de los capitales como uno de los principios explicativos de las estrategias de reproducción social. Esta estrategia metodológica permitió asociar a cada familia a cuadros de disponibilidad de recursos sustentados en estructuras de capital diferentes: predominantemente social o económica, y diversificada en capital social y capital económico y en capital económico y cultural.

Al análisis sincrónico se le agregó luego la dimensión histórica en un doble sentido: el de la historia de las condiciones objetivas de vida como instrumentos de reproducción disponibles y el sentido de la historia sociobiológica de las familias, lo que permitió reconstruir detalladamente las estrategias llevadas adelante, por una lado, por las familias de la primera generación en el barrio (más antiguas, más capitalizadas, con un ciclo vital definido como de fisión o de reemplazo, poseedoras de un capital social colectivo que les permitía articular sus estrategias

- 
- 6 La investigación involucró el sistema de estrategias de reproducción social en 34 familias que viven en un barrio pobre situado en la zona este de la ciudad de Córdoba, Argentina. Este barrio cuenta con un relativamente buen servicio de transporte urbano, gas, electricidad, agua corriente y recolección de residuos. Las principales vías de acceso al sector son netamente comerciales, con negocios pequeños y de gran envergadura, de todo tipo y rama de actividad. Tiene además centros de salud y educativos —gratuitos y privados— muy cercanos. Por sus características históricas y físicas el barrio presenta algunas particularidades que lo diferencian de otros asentamientos similares de la ciudad, ya que no se conformó por sucesivos agregados de nuevas familias sino por el traslado colectivo a un terreno fiscal desocupado, a lo cual, con el transcurso del tiempo, se agregaron nuevas familias a un terreno privado lindante. Las 34 familias constituían el 90% de la población de ese barrio. El número de miembros por grupo familiar oscilaba entre 2 y 8, concentrándose la gran mayoría entre 3 y 6 miembros por familia; 24 de ellas eran propietarias del terreno y de la vivienda, 4 sólo propietarias de la vivienda —habitan en el terreno privado lindante— y 6 no eran propietarios ni del terreno ni de la vivienda. Esta situación se explica por la forma de residencia adoptada: 21 familias vivían de manera independiente y 13 eran copresidentes. Todas las familias contaban con luz en la vivienda —aunque estaban “colgados” y sufrían, por ello, constantes cortes de electricidad—; sólo 1 de ellas tenía gas de red instalado y teléfono; 13, baño instalado, y 21 grupos familiares contaban con cama para todos sus miembros. La estructura ocupacional revelaba un amplio predominio de los trabajos manuales y de escasa calificación, tanto para los hombres como para las mujeres. Entre los jefes de familia, 3 no trabajaban y otros 3 eran jubilados o pensionados; la ocupación predominante era la de cuentapropistas (pequeños negocios o changas) frente a empleados (de talleres, mercados de abasto, etc.) entre los hombres, mientras que las 3 mujeres jefas de familia eran empleadas domésticas. Entre las mujeres no cabezas de familia, 10 trabajaban en su casa, 7 formaban parte de un taller de costura y tejido, y las restantes eran empleadas domésticas o cuentapropistas. El tipo de ocupación de los hijos era similar al de sus padres: predominio de ocupaciones manuales y de baja calificación, siendo aún más relevante el cuentapropismo para los varones y el oficio de empleada doméstica para las mujeres. Los niveles de ingresos monetarios por grupo familiar eran variables (iban desde \$0 a \$800), pero el 80% de las familias no obtenía más de \$450 por mes, lo que los ubicaba en la zona de vulnerabilidad, que hacía que descendieran por debajo de la línea de pobreza en ciertos períodos. El nivel educativo formal predominante entre los varones adultos era el primario incompleto (11) y luego primario completo (9); el de las mujeres adultas era primario completo (15), luego primario incompleto (14), mientras que el de los hijos que habían dado por terminada su trayectoria escolar era el de primario completo.

con las de agentes que ocupaban otras posiciones en el espacio social), y, por otro, por las familias de la segunda generación (más nuevas, menos capitalizadas, con un ciclo vital definido como de formación o de crecimiento, con un capital social especialmente ligado a la esfera doméstica).

### ***El nivel de escolarización formal de los hijos como estrategia educativa***

Las familias de la primera generación permitieron un análisis más detallado de las inversiones en el campo escolar porque, si bien algunas de ellas tenían hijos que todavía asistían a la escuela, todas tenían también hijos que habían dado por finalizada su trayectoria escolar. Ello permitió analizar los niveles de escolarización formal no tanto como capital (como es considerado a la hora de hacerlo con las estrategias laborales) sino como tácticas de inversión en el campo escolar puestas en marcha por los grupos familiares, relacionadas con estructuras de capital diversas, con determinados instrumentos de reproducción y con trayectorias educativas diferenciales.

Hacia 1992, entre las 25 familias de la segunda generación había 14 unidades domésticas con hijos estudiando, 12 en la escuela primaria y 2 en secundaria. Considerando que estos grupos familiares tenían otros hijos que formaban parte de la unidad doméstica en edades similares, era significativo que sólo los de aquellas familias que presentaban un cuadro de disponibilidad de recursos asistían a la escuela media: eran los únicos dos grupos familiares que poseían una estructura patrimonial definida como diversificada en capital económico y cultural. Por otra parte, considerando sólo volumen de ingresos y capital escolar de origen, también ocupaban posiciones diferenciales: una en sentido económico, la otra en sentido escolar; aunque ambas superaban un umbral de ingresos de \$400 para el grupo familiar, tenían un número reducido de miembros (5 y 3) con relación a las demás y baja tasa de dependencia por miembro trabajador (3 en un caso, 2 en el otro).

A fin de tener una idea más precisa sobre las estrategias educativas, es necesario tener en cuenta igualmente las prácticas que se pusieron en marcha con respecto a los miembros no cabezas de familia, es decir, las inversiones escolares que realizaron los otros hijos, algunos de los cuales ya no integraban la unidad doméstica.

**Cuadro 1**

Nivel escolar alcanzado por los hijos que concluyeron su trayectoria escolar, integrantes y ex integrantes del grupo familiar (por totales)

<i>Nivel escolar alcanzado</i>	<i>Número de hijos</i>
Nivel medio completo	8
Nivel medio incompleto	11
Nivel primario completo	64
Nivel primario incompleto	3
Total	86

Teniendo en cuenta el nivel escolar de los hijos que abandonaron la escuela (integrantes y ex integrantes de la unidad doméstica), se mantiene la misma relación mencionada: las inversiones escolares de las familias se concentraban en el nivel primario de educación formal, como puede observarse en el Cuadro 1.

Las cinco familias con algún hijo que había terminado los estudios de nivel medio ocupaban posiciones cercanas en la escena social construida y constituían el conjunto de las unidades domésticas donde el capital cultural formaba parte de su cuadro de disponibilidad de recursos. Ahora bien, teniendo en cuenta las posiciones por volumen de ingresos, puede verse que todas superaban el umbral de \$400, y 4 de las 5 ocupaban las posiciones más altas si se toma en cuenta la totalidad de ingresos laborales del grupo familiar.

Considerar también el volumen de ingresos de los hijos en la posición de la familia es uno de los aspectos que, como se verá más adelante, permitió diferenciar, entre las inversiones en el campo escolar, las prácticas que constituían "estrategias individuales" de las que pueden definirse como "estrategias familiares".

Además, tener en cuenta el nivel de escolarización más alto alcanzado por alguno de los hijos no indica necesariamente que constituya una estrategia de la familia en su conjunto. Para avanzar hacia esa diferenciación y, por lo tanto, para precisar aún más los aspectos relativos a las estrategias escolares de éstos, es importante tener en cuenta la situación que se presentaba de manera global en el contexto de cada uno de los grupos familiares, esto es, el nivel de escolarización formal que predominaba entre los hijos.

En el cuadro 2, donde los grupos familiares están identificados por un número, puede observarse que la mayor parte de las familias de la primera generación orientan sus prácticas de inversión en el campo escolar hacia la finalización del nivel primario de educación formal y sólo 5 del total de 25 avanzan unos años en el nivel medio, 2 de las cuales logran que la mayor parte de sus hijos finalicen los estudios secundarios antes de dar por terminada su trayectoria escolar.

**Cuadro 2**

Posiciones de las unidades domésticas de la primera generación, a partir del nivel de escolarización formal que tiene mayor incidencia entre los hijos que han dado por terminada su trayectoria escolar

Nivel de escolarización	Unidades domésticas	Total
Nivel medio completo	F25 F31	2
Nivel medio incompleto	F4 F7 F10	3
Nivel primario completo	F1 F2 F3 F5 F6 F8 F9 F11 F12 F13 F16 F17 F19 F20 F21 F22 F23 F28 F30 F32	20

***La “obligación”: la escuela primaria***

Terminar la escuela primaria es la estrategia “obligada” de inversión escolar más ampliamente extendida entre las familias de la primera generación, luego de lo cual los hijos deben buscar un trabajo para “ayudar en la casa”. Esta “obligación” implica una serie de prácticas y de representaciones asociadas: el compromiso de los padres de hacerlo posible, especialmente retardando el ingreso de los hijos al mercado laboral (comenzaban a trabajar a los 13 ó 14 años, cuando terminaban el último grado del nivel primario de educación formal), y con ello, de hacerse cargo de los gastos, y el de los hijos, de reconocer y valorar el esfuerzo paterno cumpliendo con las tareas escolares, año tras año, “grado a grado”.

“Yo no dejé la escuela, terminé”: culminar el nivel primario de educación formal, significa, a la vez, haber concretado la “obligación” de estudiar, haber cumplido con las expectativas familiares y asumido los límites objetivos de la trayectoria educativa “posible”, de lo que es “pensable”, de lo que está “permitido” en el contexto de condiciones estructurales que fijan los límites y las posibilidades de las aspiraciones y de las prácticas destinadas a concretarlas; “terminar” alude de ese modo el superar la barrera objetiva y simbólica que atraviesa el camino escolar.

Planteado como “obligación” porque, objetivamente posible, el nivel primario de educación formal implica una permanencia mayor de los hijos en la escuela en relación con el capital escolar acumulado por sus padres, quienes, a su vez, reproducen el de los suyos, superado en algunos años.

Analizando otro punto de la trayectoria escolar, incluyendo una generación anterior a la que constituyen las familias de la primera, puede verse un incremento progresivo de la permanencia en la escuela, que en algunas familias parte desde “sin estudios” y llega a “nivel primario completo” a lo largo de tres generaciones.

En efecto, las familias oriundas de zonas rurales de Córdoba y de otras provincias (dieciocho de las veinticinco de la primera generación), como es el caso de cuatro hombres que no tuvieron estudios escolares, registran al menos uno de sus padres sin algún año de escolarización formal, y residían en zonas en las cuales no había escuelas cercanas o en las que sólo podían cursarse los primeros cuatro años del nivel primario. Ese destino social sin escolaridad o con baja cobertura fue modificado por algunos de los hermanos menores cuando se instalaron escuelas en la zona o por los propios jefes de familia cuando migraron a Córdoba con sus familias.

Además, cinco de las doce mujeres y uno de los cinco jefes de familia de la primera generación que completaron el nivel primario de educación formal terminaron sus estudios siendo ya adultos, residentes en el nuevo barrio, entre los años 1980 y 1982, cuando funcionaba en el salón comunitario un Centro de Educación de Adultos, con modalidad de nivel primario (CEA)<sup>7</sup>.

Además de esta oferta educativa, contaron a su llegada al barrio, y en el momento en que la mayor parte de sus hijos fueron a la escuela, con dos instituciones provinciales cercanas ofreciendo nivel inicial y primario de educación formal.

Ambas instituciones forman parte del conjunto que cubre el Programa de Asistencia Integral de Córdoba (Paicor), puesto en marcha con el inicio del año lectivo de 1984 por el primer gobierno democrático luego de la última dictadura militar, y que, en 2009, con importantes recortes presupuestarios, sigue vigente en parte. Junto con otros programas asistenciales, tendía a "democratizar el acceso a la enseñanza" y estaba "destinado a incidir en las causas socioeconómicas del fracaso escolar". Contemplaba servicios de asistencia nutricional (copa de leche por la mañana y raciones alimentarias al mediodía, en comedores escolares), la provisión de útiles e indumentarias (guardapolvos y zapatos), así como atención médica, odontológica y psicopedagógica, necesaria "para detectar y superar las causas más profundas del fracaso escolar"<sup>8</sup>.

Aunque los documentos oficiales señalan el impacto favorable que la implementación del Paicor implicó para la educación provincial ya que habría traído como consecuencia un aumento considerable de la matrícula escolar y del "presentismo", no existen estudios que den cuenta fehaciente de dicho impacto, y si bien facilitó las condiciones para posibilitar una mayor inserción en el sistema, no garantizó la permanencia en él (Cragolino y Lorenzatti, 2000), especialmente a partir de

---

7 Los Centros de Educación de Adultos, dependientes de la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia, tienen tres modalidades: nivel primario, nivel medio y cursos de capacitación laboral. En todos los casos, están destinados a alumnos mayores de 18 años.

8 Según las estadísticas oficiales (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 1993), el momento de máxima expansión de los servicios de asistencia alimentaria fue 1989, año en el que se distribuyeron 41.488.598 raciones de comida y 41.730.252 copas de leche.

la crisis económica desatada en 1989, la cual conllevó medidas de ajuste que ocasionaron un incremento impresionante de desempleo y pobreza.

Analizando el caso particular de los hijos de la primera generación de residentes en el barrio estudiado, con datos globales para la provincia de Córdoba, puede decirse que, según el Censo de población y vivienda de 1991, en las franjas de edad de 15 y 19 años que asistieron a la escuela, su mayor número con y sin necesidades básicas satisfechas (NBI) se concentró en el nivel primario completo. Casi la mitad de la población en ambos grupos completó la primaria (48,92% y 38,44%, respectivamente). Sin embargo, se aprecia una importante brecha cuando se considera la población que superó este nivel: mientras que un 34,21% de los jóvenes sin NBI asistió a la escolaridad media, aunque no la completó, sólo un 21% de la misma franja poblacional con NBI tiene el nivel medio incompleto (es decir, hay 14% de diferencia), lo que subraya aquello señalado reiteradamente: el límite educacional para los jóvenes de los sectores sociales más pobres se encuentra en el nivel primario.

La mayor diferencia se observó en la categoría nivel medio completo: en la población sin NBI alcanzó este nivel un 15,24%, en tanto que de la población con NBI sólo lo hizo un 3,71%.

Si se toma la franja de 20 a 24 años se mantiene la tendencia del mayor porcentaje en escolaridad primaria completa en la población con y sin NBI y la diferencia con respecto al nivel secundario incompleto es un poco menor que la franja anterior: en tanto que el 25,30% de los jóvenes sin NBI no completaron este nivel, en el sector con NBI la cifra es del 21,20%, y el 9% con NBI culminaron el nivel secundario, comparado con un 24,26% sin NBI.

### ***Las estrategias diferenciales: individuales y familiares***

La estrategia de las cinco familias de tener al menos un hijo que complete el nivel medio de educación formal está asociada a posiciones diferenciales en la escena social construida, y esa inversión escolar supone superar al menos el umbral de \$400 como recurso monetario regular del hogar.

Las estrategias diferenciales de inversión escolar, considerando el conjunto de las 25 familias de la primera generación, son también distintas entre sí y pueden agruparse entre las que ponen en marcha los hogares de Miguel y Esther y de Víctor y Yola (15 y 31), por un lado, y los de Eugenio y Teresa, Marta y Sergio, y Beba y Luis (5, 7 y 10) por otro.

En el primer caso, se trata verdaderamente de *estrategias familiares* de mayor inversión en el campo escolar, que incluye a la casi totalidad de los hijos (con

excepción de un caso), tanto varones como mujeres, como paso continuo y siguiente del cumplimiento del nivel primario. En la unidad doméstica de Miguel y Esther, su hijo Pedro, que ya no integraba el grupo familiar, había finalizado a los 18 años el nivel medio de educación, al igual que su hermana Lorena, de 20 años, que residía con sus padres, mientras que Silvia, de 24 años (unidad doméstica 26) había abandonado sus estudios en el 4º año de la escuela secundaria, en el momento en que se casó. Los hermanos menores, Mónica, de 14 años, y Julio, de 13, estaban cursando 2º y 1º año, respectivamente, de educación media, superando todos en un nivel completo el capital escolar de origen: el padre tuvo estudios primarios incompletos y la madre estudios primarios completos. En la unidad doméstica de Víctor y Yola, sus hijas Nancy, Lucrecia y Cecilia, que ya no integraban el grupo familiar, habían finalizado la escuela media entre los 17 y los 18 años, mientras que el hermano menor, Esteban, residente con sus padres, estaba cursando 1º año, repitiendo todos la misma trayectoria escolar que su padre —nivel medio completo— y superando en más de un nivel el capital escolar de su madre —nivel primario incompleto—.

Aquí el grupo familiar asumía la educación en el nivel medio como una estrategia "obligada" que suponía una serie de prácticas y de representaciones asociadas: el compromiso de los hijos de "estudiar", de "valorar el esfuerzo"; y el de los padres, de pagar los estudios y proporcionarles el mayor tiempo posible para ser invertido en el proceso de adquisición de capital escolar, liberándolos de las obligaciones laborales que asumían sus vecinos a los 13 o 14 años. Pero al tiempo, decían, es necesario que los hijos se den cuenta de que "la vida no es fácil", de que "hay que trabajar para vivir" y de que "todo cuesta mucho": por ello, si bien durante el año escolar no trabajan, lo hacen en el período de vacaciones. Esteban oficiando de cadete en un taller mecánico, y Mónica y Julio colaborando con su padre en la fabricación doméstica de artículos de panadería, que constituye la principal fuente de ingresos de la familia.

En el segundo caso, se trata de *estrategias individuales*, asumidas como tales por quienes han finalizado el nivel medio de educación formal, mientras que lo predominante en cada uno de sus grupos familiares es el nivel primario como punto final de la trayectoria escolar.

Se hace referencia a las estrategias educativas de tres hijas mujeres (Claudia, Fabiana y Patricia), quienes culminaron el bachillerato acelerado para adultos, que comenzaron años después de haber finalizado los estudios primarios, sostenidas económicamente por su propio trabajo como empleadas domésticas.

Amigas las tres, son hijas de Marta, Teresa y Beba, mujeres que participaban activamente en las estrategias colectivas llevadas adelante por la red local, siendo, en

ese sentido, “gestoras de primer orden”, con relaciones de amistad desde pequeñas, cuando residían en la misma villa miseria.

Claudia, Fabiana y Patricia, de la misma edad, emprendieron juntas la empresa de acumular mayor capital escolar que sus hermanos, asistiendo a un Centro de Educación de Adultos de modalidad “nivel medio” e incorporando saberes y habilidades sin apartarse de la trayectoria laboral tipo para las mujeres del barrio: como se dijo, empleadas domésticas.

Por su parte, las estrategias familiares de escolarización de las unidades domésticas de Miguel y Esther y de Víctor y Yola (25 y 31) se encuentran asociadas a otras que son diferenciales en relación con el campo cultural en general: Lorena (familia 25) hizo estudios de mecanografía; Cecilia, de mecanografía e inglés; y Esteban, cursó regularmente estudios de inglés y computación (familia 31), todos aprendizajes extraescolares que implican la inversión de capital económico. Además, estas estrategias contrastaban notablemente con las que realizaban los otros hijos y con las que habían llevado adelante sus padres, en establecimientos gratuitos o con el apoyo a la vez de sus padres u otros parientes, o ayudándose con el ejercicio del oficio (tornería, electricidad, carpintería, albañilería, soldadura, herrería, panadería, gastronomía y pintura en obras, para los varones; cotillón y manualidades, costura y tejido, peluquería y cosmetología, para las mujeres).

Estas estrategias de distinción, como las ligadas a otros ámbitos de las estrategias de reproducción, se asociaban, en el caso de la familia de Víctor y Yola, a la elección de escuela privada para su descendencia. En efecto, los cuatro hijos del grupo familiar asistieron a escuelas privadas, ubicadas en barrios cercanos, donde, por gestiones de sus padres y por el buen rendimiento escolar de éstos, siempre obtuvieron becas.

### ***Educación y modos de reproducción en la pobreza***

En el marco global de las estrategias de reproducción social, se destaca en este barrio un grupo de familias que han logrado monopolizar el capital social colectivo institucionalizado bajo la forma de una cooperativa que desde comienzos de la ocupación de la tierra les ha permitido constituirse en “gestores de primer orden” —con una primera línea masculina especializada en política y una segunda línea femenina especializada en gestión— de un conjunto de estrategias colectivas que entrelazan a pobres con no pobres (un grupo de montoneros al inicio del barrio, ONG que actúan como intermediarias de recursos del Estado y del extranjero, y políticos-partidarios en los momentos de campaña). Su capital social colectivo les permite acceder a recursos que constituyen su modo de reproducción particular en la pobreza.

La gestión del capital social colectivo no corresponde, pues, a familias que tienen una apuesta fuerte en capital escolar, excepcionales entre los vecinos del barrio estudiado. Se trata de dos unidades domésticas que se ubican en posiciones a las que está vinculado un cuadro de disponibilidad de recursos especial con una estructura del capital económico-cultural, a partir de lo cual sistematizan un conjunto de estrategias. El nivel medio completo constituye el fin de la carrera escolar de casi todos los hijos; apenas terminada la escuela primaria y liberados de la obligación de trabajar fuera de la casa, realizan inversiones en aprendizajes extraescolares no manuales (inglés, computación, mecanografía) y, en el caso de una de las familias, se envía a todos los hijos a una escuela privada. Ambas familias —con otro modo de reproducción particular en la pobreza, sustentado en capital económico y cultural, con ausencia del tipo de capital social que poseen sus vecinos— ponen en marcha, además, otras prácticas diferenciales: están fuera de los circuitos de transferencias formales del Estado y no participan en ninguna actividad en el marco de las estrategias colectivas que adelanta la red local.

Escapar al destino social que establece que el límite y la “obligación” de la historia escolar es el nivel primario de educación formal, nivel altamente predominante en el conjunto de las familias estudiadas, supone superar un “umbral” de capital económico familiar bajo la forma de ingresos monetarios regulares (que, en este caso, sería de \$400), constituyendo el marco objetivo que habilita la implementación de apuestas más importantes en el campo educativo.

A la par de “estrategias familiares”, hay también apuestas individuales en capital escolar: las de tres hijas mujeres, amigas e hijas a la vez de mujeres con un papel clave en las estrategias colectivas —como líderes de segunda línea especializadas en gestión—, que realizaron bachilleratos acelerados para adultos, unos años luego de haber finalizado la escuela primaria, sostenidas económicamente por su trabajo como empleadas domésticas y que constituyen casos excepcionales en sus respectivas familias. Al capital social y simbólico heredado a través de la familia y acumulado especialmente por la actividad de la madre, se suma ahora un capital escolar que pareciera representar una apuesta fuerte para jugar en la red local, entre los monopolistas del capital social colectivo, y erigirse en sucesoras de la gestión colectiva, pero, por el momento, no supone una mejora de la posición femenina en el campo del trabajo, donde predomina ampliamente la ocupación de empleada doméstica.

En resumen, en este estudio pueden distinguirse entonces tres modos de reproducción en la pobreza: uno, sustentado en el monopolio del capital social colectivo, donde predomina la ausencia de apuestas escolares en el nivel medio; otro, basado en ese mismo monopolio pero donde se distingue una estrategia de reconversión en capital escolar para sumar y tener mayor fuerza en el campo de lucha de las familias monopolistas; y un tercero, más asociado a las expectativas y a las estrategias de clases sociales que ocupan otra posición en el espacio.

### ***A modo de cierre: redes y procesos educativos***

Se ha intentado en estas páginas mostrar la necesidad de analizar las estrategias escolares en el marco de las de reproducción social, con una perspectiva analítica construida especialmente desde los aportes de Bourdieu, mostrando algunos de los vínculos entre “educación” y “reproducción de la vida social”.

Asumiendo que, desde los análisis de Larissa Lomnitz (1978), en una barriada mexicana el capital social constituye uno de los recursos fundamentales de los pobres (entendido en el sentido relacional que he mencionado), actualmente intentamos vincular redes, procesos educativos y estrategias de reproducción social. El estudio se está llevando a cabo en una localidad de la provincia de Córdoba que presenta un 64% de población ubicada bajo la línea de pobreza<sup>9</sup>.

Aquí trabajamos las redes que construyen las familias pobres residentes, como parte de sus estrategias de reproducción social, lo que nos muestra también las variadas formas que adquieren las relaciones de poder:

- a) En primer lugar, ciertas redes que enlazan a “pobres” y “no pobres”: al articularse modos de reproducción diferentes, ello puede dar lugar al reforzamiento de las relaciones de poder implicadas. Redes de este tipo son aquellas que enlazan a las familias con instituciones tales como ONG, comedores, escuelas, etc., significando que están compuestas por agentes individuales y colectivos que ocupan diversas posiciones en el espacio social (no sólo familias pobres), con trayectorias también distintas y que, por ello, ponen en juego apuestas y capitales propios.
- b) En segundo lugar, otras redes “entre pobres”: aquí se contemplan las típicas “redes de intercambio recíproco de bienes y de servicios” que analizó en detalle Lomnitz, pero también, y especialmente, se analizan las organizaciones colectivas. Aquí es interesante estudiar la dinámica de esas organizaciones, tales como cooperativas de vivienda, que, aun cuando actúen como “cuerpo” en sus estrategias hacia el exterior, tienden a funcionar como “campo” hacia su interior, es decir, espacios de luchas por acumular el capital específico que allí se juega. Aquí es importante dar cuenta de dos tipos de mecanismos: la concentración y monopolización del capital social colectivo (que incluye estrategias de transmisión hereditaria, familiar y comunitaria) y la inversión/reconversión en otras especies de capital, como el capital militante (Mattonti y Poupeau, 2007).

---

9 El análisis de redes sociales que estamos realizando toma como referente empírico la localidad de Malvinas Argentinas, de la provincia de Córdoba, definida como “ciudad dormitorio de pobres” (Tecco y Bressan, 2000-2003) y vinculada estrechamente con la ciudad capital por su cercanía y por sus condiciones económicas y sociales.

¿Cómo abordamos el análisis? A partir de dos dimensiones, cada una de ellas asociada a metodologías específicas:

- a) Una dimensión *estructural*, que remite a las condiciones objetivas externas (históricamente situadas) y a su relación con aquellos elementos que permiten ubicar a los agentes e instituciones en el espacio social: volumen y estructura del capital (objetivado e incorporado). Se trata de capital social, evidentemente, pero también de las otras formas de capital (económico, cultural y simbólico) que se intercambian: esas especies de capital constituyen las condiciones de posibilidad de circulación de tipos de bienes y servicios entre los componentes de las redes.

El abordaje de esta dimensión supone la realización de un análisis de correspondencias múltiples. Este método hace posible la representación del espacio social a través de planos factoriales que, a modo de diagramas, posibilitan la visualización y estudio del conjunto de relaciones que se presentan simultáneamente entre las propiedades observadas. Esto es, observar el sistema completo de relaciones que constituyen el verdadero principio de fuerzas que actúan en ese espacio. De este modo, se está en condiciones de hacer visibles las relaciones objetivas que existen entre los componentes de las redes (pertenezcan o no a familias pobres), a partir de indicadores relativos a volúmenes y estructuras de capital.

- b) Una dimensión *vincular*, que consiste en el análisis de las interacciones concretas, de su frecuencia, de la intensidad de los lazos que pudieran crearse, del tipo y calidad de los bienes (materiales o no) y de los servicios que circulan, etc. Aquí es importante incluir elementos subjetivos de los agentes involucrados, ligados a trayectorias individuales y a experiencias singulares en el marco de trayectorias colectivas. Recordando la relación dialéctica entre agente y estructura como principio explicativo de las prácticas, subrayemos que, mientras en la dimensión anterior se centra la atención en las estructuras externas, aquí se privilegia lo que las familias hacen y lo que cada uno de los agentes percibe acerca de ello. En consecuencia, el marco apropiado es una estrategia de recabación y análisis de la información especialmente cualitativa, basada fundamentalmente en la observación, la entrevista y la reconstrucción de trayectorias de vida.

De este modo, la noción de red (conceptualizada sobre la base de la noción de capital social de Bourdieu) se muestra como una herramienta analítica clave en el análisis relacional de la pobreza y permite vincular educación y reproducción social. ¿En cuáles sentidos?

En primer lugar, señalemos que habilita el abordar ciertos procesos educativos: así, por ejemplo, en el marco del primer tipo de redes mencionado se puede ver

el modo como las familias pobres se entrelazan con las instituciones escolares y cómo esos lazos inciden en el sistema de sus estrategias de reproducción social.

De hecho, se ha analizado en profundidad la red que liga a las familias más pobres de Malvinas Argentinas con el Centro Educativo La Salle, en torno a tres espacios que no pueden ser comprendidos sino en su íntima vinculación: a) la Escuela Héctor Valdivielso, que trabaja la educación popular (EP) desde la oferta educativa formal, b) el espacio sociocomunitario que vincula la EP con las familias del barrio, y c) la Pastoral Juvenil, que focaliza su accionar desde la EP con los jóvenes del territorio<sup>10</sup>. Aquí se generan una serie de prácticas y de representaciones que incluyen la educación formal pero que también apuntan a la generación y consolidación de otras que comprometen la vida cotidiana en un sentido mucho más amplio.

Por otro lado, esa misma noción de red permite examinar también otros procesos educativos, no ligados ya a la institución escolar: me refiero a aquellos que se desarrollan en las organizaciones colectivas populares. Aquí es posible reconstruir la trayectoria de lo que Matonti y Poupeau llaman “capital militante”, una suerte de “saber hacer”, de “saber hablar”, de “saber moverse” que se va incorporando, como aprendizaje, en el marco de la participación en grupos, en movimientos sociales, en sindicatos, etc., y que constituyen un recurso muy importante para la reproducción social. Y ello, evidentemente, no sólo desde el punto de vista de los agentes individuales sino también desde la acción colectiva.

En segundo lugar, junto al concepto de estrategia de reproducción social, el de red permite analizar los procesos educativos en el marco del conjunto que esas estrategias constituyen, es decir, insertos en las relaciones materiales y simbólicas más amplias que conforman la vida cotidiana de la gente.

Por último, el considerar, junto a las estructuras (objetivas e incorporadas) que aseguran los procesos de reproducción y las relaciones de poder, las prácticas concretas, las interacciones reales, las representaciones de los agentes implicados, permite identificar grietas, explorar aristas y, de ese modo, visualizar las posibilidades y los márgenes de libertad que, por pequeños que ellos sean, dejan condiciones estructurales para la acción.

---

<sup>10</sup> Esta línea de trabajo está coordinada por la magíster Paula Pavcovich.

## **Bibliografía**

- Baranger, Denis. (2000). "Sobre estructuras y capitales: Bourdieu, el análisis de redes, y la noción de capital social", en *Avá*, núm. 2, pp. 41-63.
- Bourdieu, Pierre. (1980). "Le capital social. Notes provisoires", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 31, pp. 2-3.
- \_\_\_\_\_. (1994). "Stratégies de reproduction et modes de domination", en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 105, pp. 3-12.
- \_\_\_\_\_. (1988). "De la regla a las estrategias", en *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa, pp. 67-82.
- \_\_\_\_\_. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Cattani, Antonio. (2007). "Riqueza substantiva e relacional: um enfoque diferenciado a el análise das desigualdades na América Latina", en Cimadamore Alberto y Cattani Antonio D. (Orgs.), *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2008). "Riqueza, fraude y desigualdades", ponencia presentada en el Seminario internacional "Producción de pobreza en América Latina y el Caribe", organizado por el Programa de Estudios sobre Pobreza, Clacso-CROP y el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (Desco), en Lima, Perú, del 15 al 17 de octubre de 2008.
- Coleman, James. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cragolino, Elisa; Lorenzatti, María. (2000). "La situación educativa de los jóvenes y adultos en la provincia de Córdoba", en *Cuadernos de Educación*, año 1, núm. 1. Universidad Nacional de Córdoba: Centro de Investigaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, pp. 209-220.
- Gutiérrez, Alicia. (2003). "La educación como práctica social en la perspectiva de Bourdieu: elementos de análisis a partir del caso de un conjunto de familias pobres de Córdoba", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 14, núm. 1. Madrid: Universidad Complutense, pp. 115-132.

- \_\_\_\_\_. (2004a). “La teoría de Bourdieu en la explicación y comprensión del fenómeno de la pobreza urbana”, en Martín Criado, Enrique Alonso y Moreno Pestaña, José Luis (Comp.), *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*. Madrid: Fundamentos.
- \_\_\_\_\_. (2004b). *Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- \_\_\_\_\_. (2007). “Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza”, en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, núm. 35. Paraná: UNER, pp. 15-33. [Disponible en: <http://www.revistacdyt.uner.edu.ar>].
- \_\_\_\_\_. (2008). “El ‘capital social’ en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas”, en Pavcovich, Paula y Truccone, Damián (Comp.), *Aproximaciones teóricas al estudio de la pobreza en Argentina*. Villa María: Editorial de la Universidad Nacional de Villa María.
- Lomnitz, Larissa. (1978). *Cómo sobreviven los marginados*. México: Siglo XXI.
- Matonti, Frédéric; Poupeau, Franck. (2005). “Le capital militant. Essai de définition”, en *Actes de la recherche en sciences sociales*, núm. 155, pp. 5-11.
- Øyen, E. (2003): *Producción de la pobreza. Un enfoque diferente para comprender la pobreza*. Guatemala: Flacso.
- \_\_\_\_\_. (2004). “Knowledge about Poverty Production as a Key Word to Poverty Reduction”. [Ponencia presentada en NFU Conference, Bergen, 30 de septiembre].
- Tecco, Claudio; Bressan, Juan Carlos. (2003). “Área Metropolitana de Córdoba: análisis de asentamientos y de sus articulaciones al sistema urbano metropolitano. Los casos Estación General Paz y Malvinas Argentinas”, Informe de investigación, 2000-2003, mimeo.