
CAPÍTULO III
UNA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL CAPITAL
CULTURAL: LOS JÓVENES EN LA SOCIEDAD RED

*Eurídice Sosa Peinado**

CAPITAL CULTURAL Y APRENDIZAJES

La escuela en México y, en especial, las escuelas públicas han sufrido continuas críticas cada vez con mayor recurrencia, ya que se objeta tanto su función como la eficiencia de los servicios educativos, particularmente su calidad en aquello que contribuye a que los educandos se incorporen a un ejercicio pleno de su ciudadanía, a su integración al empleo o a la vida productiva. Dichas críticas son reiteradas tanto en los espacios académicos (Guevara Niebla, 1990; Ornelas, 1995; Latapí, 1999; Prawda y Flores, 2001 y Anderé, 2006) como en los medios de comunicación.

Es muy frecuente hoy en día escuchar que se cuestione la falta de eficiencia de las escuelas mexicanas, en cualquier noticiero de radio o de televisión. Dichas críticas muchas veces no se acompañan de datos ni de reflexiones que las fundamenten, ya que los medios de comunicación informan poco sobre la causalidad del

* Maestra de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Área académica número cuatro: "Tecnologías de la información y modelos alternativos". Correo electrónico: esosa@g.upn.mx y sosa.euridice@gmail.com.

deterioro del sistema educativo, cómo se llegó a tal desastre, quiénes han tenido responsabilidad en ello y desde cuándo existe esta condición crítica y, principalmente, cómo podría revertirse y desde dónde, con quién, con qué recursos, cuál es nuestro papel como ciudadanos y usuarios del sistema educativo, en fin, se escucha poco de ello; sólo la reciente reforma constitucional convocada el año pasado ha permitido que se actualice parte de dicho debate con argumentos y no sólo con impresiones o descalificaciones (Gentile, 2013).

Sin embargo, también es usual escuchar en todo tipo de conversaciones en cualquier espacio informal y cotidiano, sobre todo cuando se habla del sistema educativo público (Fernández, 2002), que se le cuestione en lo referente a la calidad educativa de sus resultados, a su incapacidad para ofertar servicios educativos en la magnitud esperada, la caducidad de sus contenidos y su desvinculación con el mundo real, sobre la desproporción entre el gasto presupuestal y los resultados en los aprendizajes de sus educandos, por las deficiencias de sus educadores, o bien, por la historia y las influencias de la organización sindical en la calidad de la práctica educativa de sus profesores, así como por los resultados en las pruebas estandarizadas de sus educandos.

Lo singular de estas críticas sobre la calidad y eficacia de la escuela en México es que se hacen desde enfoques, sectores y foros de lo más divergentes, sin ningún signo social, cultural o político compartido; a la mayoría de tales juicios al sistema educativo mexicano sólo los une su diagnóstico de que en nuestro país la educación, en general, y la educación pública, en especial, se encuentra en una condición de desahucio o enfermedad terminal, donde educar en “tiempos inciertos” (Fernández, 2006) se ha vuelto hipercomplejo.

Este diagnóstico de desahucio de la educación pública y sus resultados está socialmente aceptado en nuestro país y en otros (Fernández, 2002; 2006), y entre otras afectaciones, tiene la confirmación anticipada y un pronóstico poco esperanzador para el futuro de la escuela mexicana, sobre todo de las escuelas públicas. Este

panorama sombrío y pesimista atraviesa también a las comunidades de educadores, directivos, formadores, académicos centrados en las tareas de la escuela. Pero uno de los efectos más importantes de dichas críticas se da en los propios educandos.

Es posible observar los indicios de diagnóstico negativo de la experiencia escolar por parte de los educandos en algunas de las opiniones expresadas por adolescentes y jóvenes en la Encuesta Nacional de la Juventud (ENJ), relativas a la autovaloración de sus relaciones con el tema educativo. Al respecto, en 2005, la principal causa que plantean e identifican los adolescentes y jóvenes entre 12 y 19 años para abandonar la escuela, es que “ya no le gustaba estudiar”, que fue la respuesta de 23% de los encuestados, como causa de abandono.

Y entre los encuestados que habían abandonado la escuela por más de seis meses, sólo 17% refirió que la dejó debido a su necesidad de trabajar, por lo que aparece una autovaloración de que el proceso de deserción escolar corresponde más a un desfasamiento entre los gustos, intereses y preferencias de los adolescentes y jóvenes, que a las complejas condiciones que vivimos en la economía del país.

Pero aún más reveladora es la referencia, en la misma ENJ, de que 34.9% de los adolescentes entre 12 y 14 años no continuaron estudiando debido a que consideran –en sus propias palabras– que “estudiar no sirve para nada”. Esta autovaloración de los adolescentes y jóvenes es contundente y un reto para quienes nos ocupamos de la educación, pues explicar por qué uno de cada tres adolescentes consideran que estudiar no sirve para nada, nos lleva a la necesidad de identificar con ellos: *¿cuál es la autovaloración de los adolescentes y jóvenes sobre las herramientas cognitivas, procedimentales y valorales que les aporta la experiencia escolar para su vida?*

Una posibilidad es aproximarnos a las respuestas de los alumnos sobre los significados de cómo su capital cultural se ha transformado o no a partir su experiencia escolar y con ello, saber si la escuela sirve o no para su vida, desde su propia perspectiva, y no

sólo pensar en realizar un dispositivo de indagación exclusivamente con potenciales desertores, sino en general escuchar grupos de educandos con antecedentes académicos diversos, a fin de que desde su experiencia logren dar cuenta del propio balance de su trayectoria formativa y el significado de la experiencia escolar para su vida.

Hacer un dispositivo de indagación respecto de la autovaloración de los educandos sobre su capital cultural y su experiencia escolar puede resultar de interés en el contexto de desahucio de la educación pública en general y, particularmente, de las escuelas mexicanas para aportar otras miradas respecto a los propios usuarios de las experiencias educativas, en las cuales sea posible identificar los elementos formativos que los han colocado en situaciones límite o en posibilidades de mejoría y potenciación de su práctica escolar, con base en identificar si existen o no experiencias que impulsen el desarrollo de sus capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Dentro del embrollo de argumentos del desahucio de la educación pública y de la educación mexicana en general, es la mirada de sus usuarios, su escucha las que pueden aportarnos pistas y otros elementos para repensar, confirmar o incluso desechar hilos de la madeja sobre las condiciones, posibilidades e imposibilidades de mejorar o no el sistema educativo.

Sin embargo, interrogarse al respecto no es una pregunta sencilla ni unívoca; por el contrario, es multidimensional y difícil de preguntar y responder a partir de un interrogatorio directo, ya que el propio concepto de ‘capital cultural’ –propuesto por Bourdieu y desarrollado desde la Pedagogía Crítica–, no es necesariamente comprensivo ni la mayoría de los educandos es autoconsciente de su propio capital cultural ni de la manera en que éste se modifica o no por su experiencia y trayectoria escolar.

Por ello, se hace necesario detenernos primero en el concepto de ‘capital cultural’, para luego dar cuenta de cómo dialogar sobre él; con ese fin, podemos recuperar la afirmación de Peter Mc Laren (1984, p. 232) de que el capital cultural:

[...] se refiere a los antecedentes culturales, el conocimiento, la disposición y las habilidades que son transmitidas de una generación a otra. El capital cultural representa *las formas de hablar, actuar, modos de vida, movimientos, socializaciones, formas de conocer, prácticas de lenguaje y valores.*

Las maneras de existencia del capital cultural adquieren objetividad en la vida cotidiana de los alumnos; cuando ellos entran al aula se están produciendo infinitas combinaciones culturales en cada grupo de educandos, como continúa exponiéndolo Mc Laren (1984, p. 232): “El capital cultural puede existir en estado corpóreo, como disposiciones duraderas de la mente y el cuerpo; en estado objetivado, como artefactos culturales tales como pinturas, libros, diplomas y otros objetos materiales [...]”

La posibilidad de que los docentes podamos leer el capital cultural de los estudiantes e incluso ellos mismos puedan reconocerlo para saber de sus propias herramientas culturales, está atravesada por una gran dificultad, como lo puntualiza el estudioso canadiense, en el texto “La vida en las escuelas”:

Para muchos maestros [los] rasgos culturales exhibidos por los estudiantes –como lentitud, la sinceridad, la honestidad, el ahorro, la industriosisdad, el ser apolítico, una cierta forma de vestir, hablar y gesticular– parecen cualidades naturales que vienen de una “esencia interior” del individuo. No obstante, tales rasgos están en mucho inscritos y frecuentemente vinculados a la posición de clase social de los individuos que lo exhiben... (Mc Laren, 1984, p. 233).

De esta manera, es en el lenguaje donde, de manera reveladora, podemos recuperar los indicios del capital cultural, puesto que el uso de la lengua es el contenido y vehículo de dicho capital, por lo que este autor propone:

Los estudiantes de la clase trabajadora aprenden códigos lingüísticos “restringidos”, mientras los niños de la clase media aprenden códigos

lingüísticos “elaborados”. Esto significa que el habla de los niños de la clase trabajadora y de la clase media es generada por principios reguladores subyacentes que gobiernan su elección y la combinación de palabras y estructuras de enunciados. Éstos, de acuerdo con Bernstein, han sido aprendidos primero en el curso de la socialización familiar (Mc Laren, 1984, p. 234).

Es aquí donde la historia familiar se convierte en determinante de las posibilidades lingüísticas, culturales y sociales de los individuos, de manera que a partir de la síntesis realizada por el estudioso canadiense podríamos concluir:

[...] El capital cultural es un reflejo del capital material y lo reemplaza en forma de moneda simbólica que entra al sistema de intercambio de la escuela. El capital cultural es por tanto símbolo de la fuerza económica de la estructura social y se vuelve una fuerza productiva en sí para la reproducción de las relaciones sociales en el capitalismo. El desempeño académico no representa, por tanto, la competencia individual o la falta de habilidad de los estudiantes en desventaja, sino la depreciación en la escuela de su capital cultural (Mc Laren, 1984, p. 234).

Por lo que conocer los significados que tiene la experiencia escolar para los educandos y cómo ésta ha modificado o no su capital cultural, puede ser un punto de partida para dar cuenta de por qué los adolescentes o jóvenes permanecen o abandonan la escuela, cómo conciben su estancia en la experiencia escolar y el impacto de dicha experiencia en su vida; para aprender del sistema educativo mexicano, nos lleva a un segundo reto: ¿cómo proceder metodológicamente para no perdernos en la inmediatez del aula y la escuela? Es lo que abordaremos a continuación.

CÓMO APROXIMARNOS AL CAPITAL CULTURAL

Como se planteó en el apartado anterior, ésta pregunta no es sencilla ni unívoca; por el contrario, es multidimensional y difícil de responder, por lo cual no es conveniente realizar una serie de preguntas directas para conocer el capital cultural de los educandos; si no queremos más que acumular un listado de generalidades, es necesario proponer un dispositivo de indagación de acción o participativo (McKerman, 1999; Elliott, 1990; Stake, 1999), cuya realización permita que emerja el discurso de los educandos, que su argumentación narrativa (Bruner, 1996; Clandini, Conelly y Ming Fan He, 1999) dé lugar a objetivar su autoevaluación por medio de diversas producciones culturales, como pueden ser: cartas, diarios, cuentos, anécdotas, videos, imágenes, audios, escenificaciones, cortos, entre otros posibles vehículos narrativos.

La posibilidad de diseñar un dispositivo de investigación-acción o participativo, que favorezca la argumentación narrativa de los educandos sobre la autovaloración de su capital cultural y su experiencia escolar está condicionada, entre otros elementos, por tres factores que a continuación describo y destaco, y propongo considerarlos para pensar las maneras en el diseño de este dispositivo.

El primer factor a considerar en el diseño del dispositivo propuesto, es que los adolescentes y los jóvenes viven hoy en nuevos ecosistemas de aprendizaje, los digitales, y constituye uno de sus rasgos fundamentales: son nativos digitales, ya que nacieron cuando existía un uso pleno de internet. Por lo cual han aprendido de manera “naturalizada” el uso de las tecnologías, tal como se aprende una lengua materna, totalmente contextualizados los aprendizajes, por ello Prensky propone el año 1993 como corte temporal –un poco arbitrario–, como el momento en que el uso de internet se generalizó como ecosistema digital, y nombra “generación Google” a estos nativos digitales.

En nuestro país, muchos de los adolescentes y jóvenes que estudian en las secundarias y en los bachilleratos e incluso los que están

por ingresar o han ingresado por primera vez en las universidades, forman parte de esta generación Google, por lo que al diseñar un dispositivo para conocer su capital cultural, es fundamental conocer cómo su experiencia y trayectoria escolar lo ha modificado o no, así como considerar que el diseño de dicho dispositivo está condicionado a la construcción narrativa de los participantes por ser nativos digitales.

Dicha condición de nativos digitales ha modificado sustancialmente el capital cultural de los educandos adolescentes y jóvenes, ya que han transitado por nuevos aprendizajes e incluso por nuevas maneras de aprender. Algunos autores conceptualizan estos nuevos aprendizajes como ‘aprendizajes invisibles’ (Cobos y Moravec, 2011, p. 23) y otros, como ‘educación expandida’ (Barbero, 2011) que nos plantea: “... Hoy la educación es una idea que funciona más bien fuera de lugar, está mucho más fuera de la escuela, que en la escuela...” (Barbero, 2011, p. 1).

Desde ambas perspectivas –el aprendizaje invisible y la educación expandida– se propone que existen aprendizajes, en especial, a partir del uso de las Tecnologías de la Información (TIC), que adquieren de manera “natural” o “contextual”, sin haber tenido que ir a un aula para aprenderlas.

Hoy, un niño o un adolescente puede hacer un video digital o participa en un *chat* e incluso abre o escribe un *blog*, como lo indagó Daniel Cassany (2008), pero su aprendizaje no sólo es de tipo instrumental ni es el más relevante, pues lo que también se está transmitiendo de manera invisible o como educación expandida son aprendizajes acerca de la sociedad en red, sus contenidos e ideologías. Se están reconfigurando y construyendo nuevas maneras de saber y estar consigo mismos, con sujetos cercanos y distantes, nuevas formas de conocer e informarse, de participar en la *sociedad líquida* (Bauman, 2007) en que vivimos.

Sin embargo, una particularidad de los aprendizajes invisibles –como recapitula Cobos y Moravec (2011) a continuación–, es que no sólo se dan al margen de la experiencia escolar, sino que además

son aprendizajes no explícitos ni fácilmente visibles en sitios como la escuela y el aula, por lo que propone:

En muchos casos ocurre que las competencias digitales son aprendidas cuando estamos desempeñándonos en actividades que van más allá del simple hecho de utilizar una determinada tecnología. El aprendizaje en general, y el de las competencias digitales en particular, ocurre cuando estamos haciendo “otras cosas” (Vox, 2008). Es por ello por lo que muchas habilidades digitales se adquieren en entornos de socialización informales y de manera no inducida... Por ejemplo, es evidente que la mayoría de las personas no siguen un curso formal para aprender a utilizar los servicios de las redes sociales en línea o para emplear el correo electrónico, puesto que muchas de estas habilidades provienen de dinámicas muy cotidianas como la observación o el hecho de aprender haciendo, buscando y/o resolviendo problemas desde contextos no institucionalizados ([Kumar, 2010]; Cobos y Moravec, 2011).

Al respecto y complementando a la idea del aprendizaje invisible, Jesús Martín Barbero, desde su perspectiva de la educación expandida, recupera el texto clásico de Margaret Mead sobre las culturas juveniles: “Cultura y compromiso”, donde se afirma: “la nueva experiencia cultural de los jóvenes no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa”, lo que Barbero complementa así:

[...] cabe mucho más en los ritmos musicales en las oralidades [...] la transformación del sistema educativo, tienen que ver con que se caigan los muros y la escuela conecte en serio con las culturas vivas, con las sensibilidades de los muchachos y muchachas, con sus modos de soñar, expresarse, aprender [...] (Barbero, 2011, p. 1)

Por lo cual, para pensar en cómo diseñar un dispositivo de indagación, que ponga al centro la perspectiva de adolescentes y jóvenes acerca de sus propias significaciones y la autoevaluación de su capital cultural y saber si su experiencia escolar fue o no modificada,

es necesario considerar que dicho dispositivo se realizará para nativos digitales y que sus dispositivos naturales son los que pueden vehiculizar sus propias argumentaciones narrativas de mejor manera, por lo cual es importante considerar cómo, a partir del uso de las TIC, se modifican o no sus narrativas respecto de su propio capital cultural y su experiencia escolar.

Desde la lingüística aplicada, Daniel Cassany (2008) y su grupo de investigación plantean una interesante y optimista visión respecto de la escritura y las TIC, ellos han desarrollado un importante antecedente en la indagación de los consumos y producciones culturales de los estudiantes fuera del contexto escolar, sabiendo que es donde mejor pueden darse cuenta de cómo se están aprendiendo nuevas competencias digitales; en especial, optaron por iniciar una investigación que titularon y reportan como “Escribir ‘al margen de la ley’: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes”, entendiendo como expresiones vernáculas:

... las TIC mantienen y potencian algunas de las prácticas vernáculas tradicionales, como el diario personal, la correspondencia privada, los álbumes de fotografía... guardan, diseminan con gran facilidad... han generado discursos nuevos como el chat, los mensajes breves del móvil, ... las TIC multiplican los usos vernáculos de la escritura. Hoy el adolescente puede hacer más cosas, más variadas y más poderosas con la lectura y la escritura (Cassany, 2008, pp. 8-9).

En los resultados de dicha investigación, el grupo de Cassany plantea que los adolescentes han enriquecido sus prácticas y usos de la escritura a partir de las TIC, al margen de la ley entre sus pares. Estos nuevos usos se han producido de manera desigual y diferenciada, sobre todo a partir de la gestión de pequeñas comunidades virtuales, en las cuales se imprimen nuevas prácticas y formatos. En especial, son relevantes las nuevas prácticas comunicativas o sus modificaciones a partir de las comunidades de práctica, contextos de plurilingüismo, el ambiente de multimodalidad, las formas de

procesamiento paralelo y la escritura ideo-fonemática, combinando una exploración tanto cuantitativa de los contenidos y prácticas –a partir de las producciones vernáculas con base en las TIC– como cualitativa desde los actores, a partir de dispositivos para dar cuenta propia de sus interacciones, de las nuevas prácticas y contenidos de los adolescentes en su comunicación cotidiana con sus pares, que nos abre posibilidades y un antecedente de indagación desde los actores, acerca de sus producciones y consumos culturales.

Pensar el dispositivo de indagación desde la investigación-acción o participativa, tiene que poner al centro la condición de ser nativos digitales, a quienes les estamos proponiendo la autoevaluación de su propia experiencia escolar y la manera en que ésta impacta o no en su capital cultural, por ello es muy importante dar oportunidad y juego a que sus producciones narrativas combinen o usen ambientes y recursos digitales.

Un segundo factor o consideración se refiere a un elemento metodológico: desde qué modelo o referente conceptual leer las producciones y consumos culturales de los adolescentes y jóvenes, si partimos del supuesto de que las narrativas dan mejor cuenta para los educandos de su propio capital cultural y su experiencia escolar, en especial, a partir del uso que hacen de los ambientes digitales para construir sus narrativas. Desde la tradición de la antropología cultural, García Canclini nos propone otra manera de aproximarse a los consumos y producciones culturales y con ello, al capital cultural de los educandos; él plantea seis posibilidades conceptuales o modelos:

... Modelo 1. El consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital... Modelo 2. El consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social... Modelo 3. El consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos... Modelo 4. El consumo como sistema de integración y comunicación... Modelo 5. El consumo como escenario de objetivación de deseos... 6. El consumo como proceso ritual... (García Canclini, 2005, pp. 81-87).

Por lo que el dispositivo metodológico de la presente indagación contempla la recomendación del antropólogo García Canclini, de explorar y valorar dispositivos de investigación que combinen modelos diferentes de aproximaciones metodológicas a los consumos culturales. De manera que cada dispositivo de indagación de investigación-acción o participativo, combine por lo menos dos modelos en el diseño e interpretación de las narrativas, a fin de propiciar en lo posible, una lectura cruzada o triangulada (Izcara, 2009), para asegurar la confiabilidad y veracidad interpretativa de las narrativas y no producir sólo lecturas unívocas y unidimensionales de las narrativas producidas y analizadas.

Finalmente, para pensar el dispositivo desde la mirada antropológica es necesario considerar un tercer factor para saber de la producción y consumos culturales de manera triangular, para el diseño del dispositivo de indagación propuesto: la tridimensionalidad de presentación del capital cultural, como lo definió Bourdieu:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe de garantizar– las propiedades totalmente originales (Bourdieu, 1979).

Lo cual significa, que el tercer factor a considerar implica saber de disposiciones duraderas, objetivadas e institucionales de los nativos digitales, a partir de combinar modelos metodológicos para conocer sus consumos y producciones culturales, lo cual nos remite a que parte del dispositivo y de los diálogos que se propongan tienen que contemplar contenidos, producciones y experiencias dentro y fuera de la escuela, incluso será preferente –si queremos

saber de los elementos que nos proponemos indagar— que una parte importante de los contenidos indagados inicialmente estén referidos al mundo de la vida de los adolescentes y jóvenes, y en ellos se contextualice la experiencia escolar. Esto es posible a partir de reconstruir indicios en:

...Los centros comerciales, la televisión, las revistas, los conciertos, el internet son puntos de referencia clave en las experiencias de los chicos y jóvenes de hoy. Allí acceden a gran cantidad de bienes culturales y de allí escogen buena parte de los símbolos y signos con los cuales construyen sus propias identidades. la escuela, sin embargo, parece no estar enterada de ello. El fracaso escolar de muchos de los jóvenes se debe a esa brecha abierta entre la escuela y el entorno. Tender puentes entre los contenidos curriculares y el universo real en el que se mueven los jóvenes, entre la escuela y la cultura popular, es un reto [...] Para elaborar propuestas que ayuden a unir esos dos universos [...] (Morduchowics, 2004).

A continuación se expondrán algunos de los primeros resultados del piloteo realizado, en una fase inicial de una versión de los dispositivos de indagación desarrollados, a partir de los factores o consideraciones señalados en este apartado.

QUÉ HEMOS APRENDIDO DEL DISPOSITIVO

A continuación detallaremos las características generales y compartidas de tres dispositivos de indagación de investigación acción o participativos piloteados. Todos fueron diseñados con los criterios siguientes:

- Como secuencias didácticas de actividades a ser realizadas en el aula, a partir de metodologías globales (Kilpatric, 1940; Gardner, 2005 y Sosa, 2008). Ello permitió que existiera más libertad de asociación y contenidos sobre las posibles rela-

ciones entre la experiencia escolar de los participantes en los dispositivos de investigación-acción y el capital cultural de cada participante, a fin de valorar y reflexionar sobre su experiencia escolar y su proyecto de vida, ello enriquece la enunciación de los posibles contenidos identificados, pero al mismo tiempo, ya que las narrativas se producen a partir de conversaciones libres, también se dispersan los temas tratados, así que se gana en posibilidades de identificación de las relaciones entre proyecto escolar y vida, en especial, la propia autovaloración de elementos de su capital cultural, pero por la propia dinámica no aporta profundidad sobre cada tipo de relación; en suma, favorece la producción de un panorama de posibles relaciones, pero implicaría otro recurso indagatorio su profundización de las relaciones enunciadas, sea con entrevistas o conversaciones con los participantes o con la realización de nuevas secuencias didácticas a lo largo de una temporalidad que posibilite profundizar y confrontar impresiones en diferentes momentos.

- Se proponen actividades para realizar trayectorias de acción que van de lo próximo a lo distante, de lo conocido a lo desconocido, de acuerdo con John Dewey (2002): a partir de lo cotidiano a lo científico, de lo presencial a lo virtual, conforme a nuevos recursos comunicativos de los integrantes de la generación Google o nativos digitales. Ello estimula la producción narrativa y el partir de los contenidos de vida a su reflexión y el papel de su experiencia escolar y de su propio capital escolar para su trayectoria escolar, en algunos de los dilemas que les preocupa y ocupa; ello es más factible a través de una producción narrativa más coloquial, por ejemplo, la elaboración de sus comunicaciones en formato de escritura como una carta, la producción de un sociodrama o un video.
- No se pregunta directamente sobre capital cultural, sino de manera indirecta; se construye con los participantes a partir

de problemas o de un tema integrador, así que al desarrollar las respuestas los participantes del dispositivo de indagación *in situ* dan cuenta de su propio capital cultural y su interacción y valoración con su experiencia escolar, a través de la exposición y análisis de textos, imágenes, acontecimientos y, entre otras opciones, convertir los textos en exposición de contextos de vida y experiencia, así como transformar los contextos de acción de los participantes en textos desde los cuales se puede aprender a leer la realidad (Freire, 1994).

- Se organizan las actividades para la autorreflexión y se dan espacios explícitos de diálogo y producción de narrativas sobre las implicaciones de su capital cultural en su escolaridad y en su vida.

Una primera consideración a resaltar es que lo aprendido es resultado de la interacción de un grupo colegiado, en el cual participamos estudiantes y profesores de las licenciaturas en Psicología de la UAM-X y Pedagogía en la UPN, concebido como un esfuerzo interinstitucional e interdisciplinario, a partir de la colaboración en red de dos programas conjuntos de servicio social: “Educación para la Paz” de la UPN Unidad Ajusco, y el programa de Servicio Social de la UAM-X, al abrigo del programa de investigación “Tiempo y Formación. Trayectorias de la Condición Humana” de la UAM-X, coordinado por la doctora Beatriz Ramírez Grajeda, y aunque a continuación enlisto –a título personal– algunos de los aprendizajes que he localizado, la siguiente identificación sólo fue posible gracias al trabajo en red mencionado y algunas de las posibilidades a destacar en el piloteo han sido:

- Es posible desarrollar dispositivos de indagación e investigación-acción o participativa en contextos muy diferentes, para saber del capital cultural de los educandos, realizando el piloteo. De los tres dispositivos diseñados, se desarrollaron en ocho ocasiones en cuatro ciudades y localidades de dife-

rentes estados del país: Querétaro, Guanajuato y Sinaloa, en contextos urbanos y rurales. Así como cuatro experiencias piloto en la Ciudad de México, en los niveles básico, medio y superior. Lo cual muestra la flexibilidad y pertinencia de los dispositivos señalados que tuvieron resonancia y convocatoria en contextos tan diversos.

- Se produjeron narrativas en formatos diferentes, textos, imágenes, videos, representaciones, que muestran rasgos del capital cultural de los participantes y su autovaloración de la experiencia escolar, desde referentes diversos. Al respecto, puede enlistarse la utilidad, sobre todo en el presente, referida en la experiencia escolar; en especial, hay dos formatos que resultaron muy potentes para hablar de su relación entre la vida y la escuela: la elaboración de líneas de tiempo, que nombramos “Momentos estelares”, y la producción de cartas, en particular, las de respuesta a Zygmunt Bauman que produjo en su texto “44 Cartas desde el Mundo Líquido” y sus últimas reflexiones en “Sobre la Educación, en diversos tópicos en un Mundo Líquido”, destacando los contenidos de los estudiantes universitarios sobre los cambios en su vida a partir de la llegada y permanencia en la universidad, su realización de metas, ampliación de horizontes y posibilidad de vida, que de no haber pasado por esta experiencia escolar no hubieran planteado ni mucho menos propuesto la modificación y enriquecimiento de su capital cultural. Por lo anterior, quizás habría que insistir en producciones como el video, como un formato que al combinar imágenes y texto, facilita y sirve de vehículo para las relaciones analizadas; para una fase posterior de la indagación correspondería explorar más sistemáticamente si en la producción de videos se materializan síntesis y análisis de estas relaciones entre capital cultural, experiencia escolar y de vida, con el fin de conocer la autovaloración de su experiencia educativa para su preparación para la vida. Anticipando que el video reúne la imagen de

las líneas del tiempo y la narrativa oral de las cartas, quizá resulte en la producción de narrativas más potentes para explicitar significaciones sobre las cuales se está trabajando.

- La autorreflexión sobre el capital cultural y la experiencia educativa en cada uno de los piloteos, de acuerdo con la comunidad de diálogo conformada en cada experiencia, con los más diversos contenidos de referencia, hace necesario contextualizar cada conjunto de narrativas para aquellos que no participan directamente, ya que ello hace que parte del análisis elaborado en cada experiencia dependa para sus significados del contexto en que se produjeron; esta relación texto-contexto-significaciones es un elemento a profundizar tanto conceptualmente como de manera práctica, a fin de no descontextualizar los discursos.

Entre las dificultades a resaltar –sobre las cuales es necesario afinar los dispositivos de investigación antes comentados–, habría que insistir y resolver que:

- Es difícil dar cuenta de la multiplicidad de narrativas que se producen de manera sincronizada en las secuencias de actividades que se pilotearon, ya que no toda la producción hecha en la secuencia de actividades como dispositivo de indagación, es necesariamente analizable según el propósito a indagar propuesto. Por lo que es necesario elegir sólo los productos analizables y los que son objeto de análisis colegiado, especialmente, de autoanálisis grupal, que fue lo que se mostró más potente. Por ello, para la siguiente fase de la investigación se propone que una vez elegidos los productos se analicen a partir de su calidad y riqueza argumentativa; para esto habrá que profundizar en el enfoque más pertinente; Ignacio Pozo hace una anticipación, que valdría la pena explorar, respecto de los momentos y posibilidades de desarrollo de la argumentación en la experiencia universitaria

que contradice, enriquece o replantea el capital cultural de los estudiantes en educación superior.

- Diferenciar con claridad el debate y las temporalidad de participación a lo largo de la secuencia de actividades, para diferenciar las posturas individuales y las grupales, las previas y las desarrolladas durante el dispositivo, lo que implica un esfuerzo mayor de registro para el análisis detallado, para saber la dinámica en la construcción de narrativas, los elementos que se consolidan y los que se modifican, como resultado del propio dispositivo de indagación de investigación-acción o participativa. Por lo que habría que insistir en formatos o lenguajes como el video, que expresan diferentes niveles de simbolización de un tema y lenguajes en síntesis, quizás un lenguaje más híbrido produzca la objetivación de una reflexión y análisis multirreferencial.

El siguiente paso en la indagación es una segunda etapa de realización del dispositivo, mejorado una vez más, para trabajar en escuelas públicas de diferentes niveles educativos, cuya finalidad principal será la construcción de narrativas escritas y audiovisuales, que enfaticen en contenidos que den cuenta de la autovaloración de los participantes de su capital cultural y de la valoración propia de su experiencia escolar.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anderé, E. (2006). *México sigue en riesgo: el monumental reto de la educación*. México: Planeta Mexicana.
- Barbero, J. M. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido, la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *44 cartas desde el mundo líquido*. España: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. España: Paidós.
- Briones y Sosa (2011). Educación en línea, un modelo de formación de profesores. En *Enfoques multidisciplinares sobre comunicación, tecnología y educación*. México: UPN.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. 3a. reimp. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bruner, J. (2003). *Fábrica de historias*. Buenos Aires: FCE.
- Clandini, Conelly y Ming Fan He (1999). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional. En M. Tlaseca (Coord.). *El saber de los maestros en la formación de docentes*. México: UPN.
- Comie (2011). *Programa del Congreso XI, CNIE 2011-01-25, Área 7 Entornos Virtuales de Aprendizaje* (p. 77), UNAM-UANL (mimeografiado).
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Fernández, E. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* España: Praxis.
- Fernández, E. (2006). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Ginzburg, C. (2004). Huellas y raíces de un paradigma indiciario. En *Tentativas*. Argentina: Ediciones Protohistoria.
- Guevara, N. G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Izcarra, S. (2009). *La praxis de la investigación cualitativa*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Kilpatrick, W. (1940). *El nuevo Programa Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Latapí, P. (Coord.) (1999). *Un siglo de educación en México*. México: FCE.
- McKerman, J. (1999). *Investigación, acción y currículum*. España: Morata.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y*

- prácticas culturales de los jóvenes*. Argentina: Paidós.
- Morduchowicz, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas*. España: Gedisa.
- Morduchowicz, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Argentina: FCE.
- Órnelas, C. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: FCE, CIDE, Nafinsa.
- Pérez, G. A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Ornelas, C. (1994). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: CIDE-FCE.
- Prawda, J. y Flores, G. (2001). *México educativo revistado*. México: Océano.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Paidós Educador-MEC.
- Zabala, A. (2000). *Enfoque globalizador y pensamiento Complejo*. España: Grao.

REVISTAS

- Ramírez y Sosa (2011). Redes de jóvenes investigadores sobre consumos culturales de adolescentes y jóvenes. *Revista entre Maestr@s, II* (39), invierno 2011, México, UPN.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Barbero, J. M. (2011). *Ciudad educativa. De una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y aprendizaje*. Consultado el 1 de agosto de 2012 en: http://www.zemos98.org/mediateca/index.php?title=Conferencia_Barbero_11
- Bourdieu, P. (2012). *Los tres estados del Capital Cultural*. UAM-A, México. Núm. 5, pp. 11-17. Consultado el 1 de agosto de 2012 en <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Cassany, Salas y Hernández (2008). *Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*, consultado en: <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Cobos y Moravec (2011). *El aprendizaje invisible*. Consultado el 1 de agosto de 2012 en: <http://www.aprendizajeinvisible.com/download/AprendizajeInvisible.pdf>

- García, C. (2006). El consumo cultural: una propuesta teórica. En G. Sunkel (Coord.). *El consumo cultural en América Latina, Convenio Andrés Bello, Colombia*. Consultado el 1 de agosto de 2012 en: <http://books.google.com.mx/books?id=js9eKdJbyREC&pg=PA72&dq=consumos+culturales+garcia+canclini&hl=es&sa=X&ei=IX84T8b2CKf-2QXes42KAg&ved=0CC8Q6AEwA#v=onepage&q=consumos%20culturales%20garcia%20canclini&f=false>
- Gentili, P. (2014). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Clacso Caracas, consultado en: http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden&id_libro=858&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=829, recuperado por última vez el 17/03/2014.
- Kruse, P. (s/f). Los valores suaves, los hechos reales. *Revista Trimestral*, consultada el 1 de agosto de 2012 en: <http://www.thinkwithgoogle.co.uk/quarterly/data/peter-kruse-next-practice.html>
- Sosa, E. et al. (2008). *Estrategia de proyectos y solución de problemas*, consultada el 1 de agosto de 2012 en: <http://centradaenaprender.blogspot.com/>