

La infancia pobre, marginada y excluida. Aportaciones de la etnografía a la praxis socioeducativa

Poor, Marginalized and Excluded Childhood. Contributions of Ethnography to Socio-educational Practice

CARLOS PELÁEZ PAZ

PROFESOR ASOCIADO EN EL DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN.
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Resumen

La relación entre etnografía y educación puede contribuir a mejorar los proyectos y procesos socioeducativos en los contextos de exclusión mediante una mirada que construye al educador como un agente reflexivo y transformador. Las aproximaciones etnográficas permiten dar cuenta de las tramas culturales, las identidades y las condiciones sociales, materiales y culturales como fruto de la desigualdad. Se presentan las discusiones sobre la cultura de la pobreza comenzadas en los años 60 y los resultados de algunas etnografías. Se propone, finalmente, una serie de estrategias y marcos de actuación para proyectos socioeducativos en contextos de riesgo de exclusión social.

Palabras clave: Menores, exclusión social, etnografía, marginación y pobreza, cultura de la pobreza.

Abstract

In the contexts of exclusion, the relationship between ethnography and education can contribute to improving the socio-educational projects and processes through the point of view that makes the educator a reflective and transformative agent. The ethnographic approaches allow one to account for cultural frames, identities and social realities, material and cultural conditions as a result of inequality. We present some discussions on the culture of poverty started in the 60s and the results of some ethnographies. Finally, a series of strategies and action frameworks are proposed for students in socio-educational contexts at risk of social exclusion are proposed.

Key words: minors, social exclusion, ethnography, marginalization and poverty, culture of poverty.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende explorar la relación existente entre la etnografía y la intervención socioeducativa con chavales y chavalas, con menores que viven en contextos de riesgo de exclusión social. Querría señalar algunos aspectos que la etnografía aporta al ámbito de la educación especializada y que pueden mejorar la práctica escolar y de la acción socioeducativa en contextos socialmente vulnerables bien sea en espacios no formales, asociativos o comunitarios, bien en la propia escuela.

Me gustaría poder situar desde donde hablo, puesto que mi propia experiencia y trayectoria marca el tipo de mirada que desarrollo a lo largo del texto. Debido a mi formación y experiencia como educador social y antropólogo establezco una relación especial con la etnografía y la educación. Normalmente el etnógrafo observa el mundo educativo como objeto de estudio, mientras que el educador, pedagogo o maestro suele utilizar de modo instrumental la etnografía como una técnica o una forma de recopilar información. Cada mundo tiene una mirada diferente de la realidad, entendiendo la mirada, en el sentido del que habla Jociles (1999) cuando intenta identificar la «mirada antropológica», como un conjunto de principios de percepción, sentimiento y actuación que orienta, explícita o implícitamente, la acción del sujeto educador o investigador, encarnados en él.

Mi experiencia como educador en distintas asociaciones y lugares, primero como persona comprometida socialmente, posteriormente como profesional y titulado, me vincula a la educación como técnico y como forma de vida. La formación y experiencia como antropólogo hace que la etnografía esté vinculada no sólo a un uso instrumental de una técnica de investigación social que permite recabar datos e información, sino a la mirada antropológica: dejar de lado las propias representaciones, intentar convertir lo extraño en familiar, observar las relaciones entre ámbito y contexto como un todo, utilizar el conocimiento de la teoría social para guiar e informar las propias observaciones (Wilcox, 1993; cfr. Jociles, 1999).

Este texto pretende hacer este ejercicio, situarse en el mundo educativo desde una integración de dos miradas, una orientada a la acción educativa y otra a la interpretación cultural desde el bagaje de la teoría social. Conocer se convierte así en una praxis, de modo que la propia investiga-

ción reconstruye y transforma al propio sujeto educador en cuanto actor social inmerso en la lucha por una educación emancipadora mediante la acción reflexiva y ética, en la línea de lo que se ha identificado como un agente reflexivo, como intelectual transformador (Bárcena, 1994; Apple, 2003).

La etnografía en manos de un antropólogo busca una interpretación cultural (Wolcott, 1993) y nos permite realizar preguntas significativas sobre el fenómeno sociocultural de la exclusión en el marco de las relaciones en que está inmerso. Nos aporta una visión que permite dar cuenta de las condiciones sociales, culturales y económicas en que los menores y su entorno viven, entender la exclusión como un proceso y sobre todo evidenciar las tramas y los modelos culturales en que se sustenta y construye la vida de estas personas. La etnografía nos da cuenta de las variables estructurales, de la perspectiva de los actores, de las prácticas concretas y de las relaciones que se establecen entre todas ellas en los procesos en que estamos inmersos en la vida social, permitiendo la reconstrucción de sus mecanismos, representaciones, esquemas, pautas, conductas.

Los procedimientos de orden cualitativo, entre ellos la etnografía, apuntan a la comprensión de los fenómenos de la realidad social y a la interpretación de los significados implícitos o explícitos en las prácticas y discursos sociales, más que a la representatividad estadística o la predicción de conductas o modelos de comportamiento. Su propósito consiste en una reconstrucción o recreación de la realidad social, más que su medición en términos numéricos o estadísticos (Hymes, 1993; Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Su interés radica en la producción de información significativa desde el punto de vista de la diversidad de los actores sociales y los contextos en que tienen lugar los fenómenos.

2. QUÉ ENTENDEMOS HOY POR EXCLUSIÓN SOCIAL: LA DESAFILIACIÓN

La conceptualización actual de la exclusión social parte de las propuestas de la sociología y antropología francesas en los años 70. Gira en torno a la idea de la ruptura del vínculo social que une a las personas con la comunidad y la pérdida del disfrute de los derechos sociales. Ha evolucionado desde visiones

ligadas a la pobreza y sus dimensiones económicas hasta la participación en la vida social, incluyendo las dimensiones políticas.

Los análisis de la exclusión, los factores exclusógenos y el modelo económico identifican zonas o posiciones sociales donde se sitúa el individuo definidas a partir de su tipo de empleo, las características de sus redes sociales y su formación (Castel, 1993). Son tres: de integración (estabilidad en el empleo, redes estructuradas, desarrollo y formación), de vulnerabilidad (precariedad y temporalidad, redes desestructuradas, formación media-baja) y de marginación (desempleo de larga duración, falta de redes, deterioro personal...), donde la exclusión social se modula entre las zonas de vulnerabilidad y marginación.

García Roca (1993) propone un esquema interesante para la acción socioeducativa. Conjuga tres procesos sociales con sus propias lógicas, pero vinculados y en relación constante entre sí: un primero compuesto por elementos estructurales, un segundo de elementos contextuales (dimensión social) y un tercero por elementos subjetivos, (dimensión personal). De este modo, se ha subrayado durante este tiempo el carácter de la exclusión como fenómeno estructural, dinámico, procesual, multidimensional.

Boaventura de Sousa Santos (2005) nos propone una nueva conceptualización sobre exclusión y desigualdad que ofrece interesantes vías para la reflexión. Plantea que la desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada, que responden a los principios de regulación del desarrollo capitalista. Ambos sistemas, aunque en la definición se constituyen como ideales, en la práctica están interrelacionados y se da entre ellos complejas combinaciones. La pertenencia en el sistema de desigualdad se da por la integración subordinada, implicando un sistema jerarquizado de integración. En el sistema de exclusión, la pertenencia también se da, por la misma exclusión, y se produce por el modo en que uno es rechazado, se pertenece por la forma en que uno es excluido (por ejemplo en el caso del racismo o el sexismo). Las prácticas sociales, las ideologías y actitudes combinan desigualdad y exclusión: pertenencia subordinada, rechazo y prohibición.

Este tipo de relación ofrece vías sugerentes para la reflexión al reflejar y conectar los elementos estructurales del proceso de exclusión social más allá de lo económico y el empleo, en el ámbito de las relaciones, representaciones, procesos históricos y sus componentes coloniales y étnicos.

3. PANORAMA Y APORTACIONES DE LA ETNOGRAFÍA EN EL ÁMBITO DE LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN

Podemos identificar diversas etnografías en que aparecen menores y jóvenes en situación de pobreza o riesgo de exclusión social, también de la vida en los guetos, en los barrios populares de trabajadores donde se dan fenómenos cercanos a los relacionados con la exclusión. Numerosas etnografías provienen de la tradición anglosajona, sobre todo las ubicadas en Estados Unidos, en torno a la discusión sobre la cultura de la pobreza y los guetos negros (Lewis, 1961; Harrington, 1962; Moynihan, 1965; Whyte, 1971; Ogbu, 1981; Sullivan, 1989; Bourgois, 1995; Schepher-Hughes y Bourgois, 2004), con aportaciones relevantes en el Reino Unido como la de Willis (1977) sobre la reproducción social.

La sociología y antropología francesa aporta diversa literatura sobre el análisis de las capas más desfavorecidas y subordinadas de la estructura social, las trayectorias de barrios degradados y el sistema penal (Wacquant, 1992, 1995, 2001; Bourdieu, 1999; Lahire, 2000; Dubet, 2005; Lepoutre, 1997). Se va construyendo la conceptualización de la desafiliación, la violencia simbólica y la dominación, estudian tanto los fenómenos de reproducción como de resistencia y transformación, y la capacidad transformadora de los movimientos sociales. Proponen la existencia de una violencia estructural, invisible, en la cual las grandes fuerzas políticas y económicas causan estragos en los sectores de la población socialmente vulnerable y que impone condiciones de sufrimiento físico o emocional (Bourgois, 1989; Pastor, 2012).

En España, no existe una tradición importante de etnografías de la exclusión, aunque se han publicado trabajos relevantes, como los de la Antropología de la pobreza de Pilar Monreal (1996) que recoge críticamente propuestas conceptuales y debates de la tradición anglosajona. En los últimos años, que podemos considerar de expansión de la etnografía y la antropología en nuestro país, encontramos tesis doctorales y estudios con clara influencia de los marcos teóricos de la literatura francesa: menores infractores (Matamales y Uceda, 2007), instituciones de educación juvenil (Venceslao 2012, Alfieri y Olmos, 2010), violencia, bandas y jóvenes extranjeros en riesgo de exclusión (Feixa, 1988; Oriol, Pérez y Tropea, 1996; Cerbino, 2006; Feixa y Canelles, 2007, Aparicio y Tornos, 2009; Rodríguez y González, 2011); drogas (Leflaive, 2010); cultura urbana (Camino, 2012), o el «sinhogarismo» (Escudero, 2003; Bachiller, 2008).

La importancia de los flujos migratorios ha hecho aparecer una línea de trabajo relacionada con jóvenes inmigrantes vulnerables y las trayectorias sociales y escolares juveniles (Marqués 2001; Rivas, 1993; Franzé, 2002; Pàmies, 2004; Poveda, 2003; Serra, 2004; Poveda, Jociles y Franzé, 2009; Calvo, 2012).

Por último, en América Latina existe una abundante producción etnográfica, muy significativa y extensa, de fenómenos asociados a la pobreza urbana, las favelas y Villas miseria asociados a los niños de la calle, la violencia juvenil, la educación de minorías... Pongamos como ejemplo los trabajos de Jelin, (1982), Neufeld y Thisted (1999), Latorre (2003), Padawer (2004) entre otros muchos, sin olvidar la importancia de antropólogas de la educación como Elsie Rockwell, María Bertely, Ruth Paradise o instituciones como CLACSO.

Las líneas argumentales de las etnografías evidencian que podemos realizar aproximaciones desde dos perspectivas íntimamente relacionadas: las condiciones de vida –sociales, culturales y materiales– de la población, y las imágenes culturales. En ambas, los procesos de exclusión y de inclusión son mediados por factores de clase, edad, género, etnia así como del territorio.

La desigualdad social provocada por los modos de producción y la desigual distribución de la riqueza y el capital económico, social y cultural explicará la exclusión social, como modo de relación con esa sociedad desigual. Existen quejas acerca de la escasa atención que los estudios sobre la delincuencia habían prestado a las condiciones políticas y culturales subyacentes (Platt, 1982). En líneas generales, se critican los análisis basados en los perfiles y características de los grupos sociales y de los individuos, considerando que detrás de la individualización de la explicación y la responsabilidad subyace la culpabilización de quienes son incapaces de integrarse. La reducción de las desigualdades sociales y no tanto el simple alivio de la pobreza permitirá la creación de ciudades más habitables para toda la población (Gledhill, 2010).

Las imágenes culturales y simbólicas inciden en la organización de grupos a través de la configuración de estilos. Los procesos de identificación de grupo abarcan un variado conjunto de elementos como la imagen corporal; el lenguaje; la estética; la expresión cultural a través de la música, la pintura o el baile; la simbología. Las identidades se construyen en procesos de diferencia-

ción e identificación que se ponen en juego en situaciones y contextos concretos. Se construyen códigos, símbolos y significados, se incorporan prácticas que van tejiendo modelos y tramas culturales, y así se da una significación a la experiencia y a la vida social.

El enfoque etnográfico pone el acento en lo social, lo colectivo y lo procesual. Muchos registros etnográficos señalan que los profesionales de la educación y la intervención social, en muchos casos, tienden a aplicar valoraciones clínicas a las personas con las que trabajan. Se interpreta el comportamiento como un problema individual atribuible a características personales, a la forma de ser, la personalidad, o, incluso, se llega al extremo de la naturalización de las conductas.

Este tipo de percepciones suele estar asociado a la visión tecnológica de la educación, que normalmente invisibiliza la dimensión cultural de los problemas sociales, las diferencias y las desigualdades y aparta la atención de las circunstancias sociales haciendo responsables a las personas de problemas que tienen un origen social (McIntyre, 1982). No podemos olvidar que la educación y la intervención social son actividades socialmente construidas y que están íntimamente ligadas a las ideologías sociales y los modelos culturales presentes en nuestra sociedad. En este sentido, las etnografías reflejan en la arena académica los debates existentes en la sociedad.

La etnografía también realiza aportaciones para entender lo que la literatura denomina *factores de riesgo*, generalmente definidos por la tradición psicológica. Con el término «riesgo» se recoge el incremento de la probabilidad de un resultado o consecuencia negativa dentro de una población de individuos. Las características que incrementan dicho riesgo se definen como factores de riesgo (Kazdin, 1993). En paralelo, los factores de protección serían las condiciones o características asociadas a un descenso en la probabilidad de estas consecuencias.

Es aceptado que, aunque esos factores estén presentes, no tiene por qué producirse el resultado. La mirada etnográfica insiste en la ausencia de este automatismo. Además, pone el énfasis en elementos que no siempre se tienen en cuenta: factores estructurales; la agencia del individuo; las relaciones e interacciones entre actores; las dimensiones culturales; las identidades; las relaciones entre grupos dominantes y subordinados; la relación holística entre factores.

El simplismo y una errónea mirada sobre la realidad llevan, normalmente, a desenfocar la noción del riesgo y la exclusión como proceso y lo identifica con estado o condición de la persona, como si los factores de riesgo no guardasen relación con las prácticas y contextos donde toman forma. Las diferencias, objetivadas mediante las características enumeradas en factores, permiten elaborar distintos perfiles de población a los que se construye itinerarios sociales diferentes, bien definidos para cada perfil. Este proceso produciría la asignación de determinados destinos sociales a grupos sociales previamente establecidos. El desarrollo de programas preventivos y de itinerarios escolares tempranos conlleva el riesgo de establecer este mecanismo de reproducción social y nos sugiere el vínculo entre ciertas posiciones ideológicas y políticas y los dispositivos técnicos (Núñez, 2007).

4. QUÉ HA DICHO LA ETNOGRAFÍA DE LOS MENORES Y DE LA EXCLUSIÓN

4.1. Los debates en torno a la cultura de la pobreza

El concepto de cultura de la pobreza fue acuñado por Oscar Lewis en 1959 a partir de un estudio etnográfico que presenta la vida cotidiana de cinco familias mejicanas migrantes del campo (Tepoztlan) a la ciudad de México (Lewis, 1961). Propuso un conjunto de rasgos con una función significativa de adaptación a condiciones objetivas de impotencia y pobreza. El estilo de vida y valores se caracteriza, entre otros, por el énfasis en la solidaridad familiar, la escasa organización social, un acortamiento de la infancia con ausencia de aprendizaje prolongado y protegido del ciclo de vida, la iniciación sexual precoz, la inestabilidad familiar, el elevado número de abandono de esposas e hijos con una gran incidencia de familias encabezadas por mujeres (familias «sin padre»), falta de privacidad, ausencia de participación socio-política, individualismo, insolidaridad, apatía o resignación.

Esta cultura, según Lewis, no es sólo privación y desorganización, tiene una estructura y lógica propia y proporciona un esquema de vida que da soluciones a problemas concretos. Se manifiesta, al menos, en tres niveles: la estructura familiar, las relaciones comunitarias y las características individuales (Monreal, 1996). Afirma que se transmite de una generación a otra a través

de la socialización familiar, de modo que mantendrá esos rasgos a lo largo de su vida y difícilmente saldrá de su situación:

La cultura de la pobreza es a la vez un afán de adaptarse y una reacción de los pobres ante su posición marginal en una sociedad capitalista, de estratificación clasista y vigoroso individualismo donde el goce del éxito les está vedado (Lewis, 1961, p. 246).

La idea es extendida y reelaborada con nociones como cultura de «la clase baja», «la desocupación» o «los barrios bajos» (Valentine, 1972). La literatura de la época describe la vida de los pobres americanos como un caos inmoral y evalúa sus conductas calificándolas de desorganizadas, desviadas, desvalidas, carentes de instituciones comunitarias, a la vez que exaltan los valores de las clases medias blancas (Harrington, 1962; Frazier, 1962; Glazer y Moynihan, 1963).

Al contrario, Valentine demuestra, con los mismos datos, que Lewis ofrece, la existencia de fuertes relaciones de ayuda mutua y solidaridad, la afiliación a sindicatos y la pertenencia a asociaciones de padres y familiares. La idea de cultura de la pobreza es criticada duramente, acusada de culpabilizar a los propios pobres achacándoles la responsabilidad de su pobreza. La causa de su situación es su estilo de vida, pues les impide aprovechar las oportunidades que la sociedad les ofrece. La transmisión en la socialización primaria de estas pautas de vida, culturalmente estructuradas, la convierte en una condena hereditaria e inevitable.

Los críticos sostienen que buscar y encontrar las causas de la pobreza en los mismos pobres demuestra la escasa comprensión de las condiciones político-económicas que engendran la pobreza y la exclusión. Se consigue invisibilizar las estructuras económicas, sociales y políticas del modo de producción capitalista que generan desigualdad, así como los valores ideológicos que las defienden (Monreal, 1996).

La teoría del déficit y de la privación es contemporánea al concepto de cultura de la pobreza, el cual utilizan. Impulsada por psicopedagogos y psicólogos de la educación, Bereiter y Engelmann (1966) plantean que los niños y niñas de las clases bajas y las minorías presentan una privación verbal: falta de vocabulario; sistema gramatical pobre o deficiente; y fallos comunicativos en la expresión. Las carencias comunicativas y lingüísticas se explican por una situación de privación o carencia cultural, consecuencia de su medio de ori-

gen debido a una situación de pobreza o a la desestructuración familiar. El entorno familiar y comunitario carece de la riqueza para dotarles de los recursos y competencias necesarios: apenas reciben estímulos, no escuchan un lenguaje bien articulado, desconocen el nombre de objetos comunes, no son capaces de elaborar conceptos o pensamientos lógicos.

Poveda (2001) y Jociles (2006) analizan el desarrollo de esta propuesta y sus críticas, fundamentalmente la de Lábov. Afirma, después de un estudio entre la población juvenil negra, que el lenguaje y, en general, la cultura de origen de estos niños es tan lógica, tan gramatical y tan compleja como la de las clases medias. En segundo lugar, Lábov sostiene que buena parte de las privaciones culturales que la escuela detecta en estos niños no son sino fruto de la forma y los instrumentos que se utilizan para medir sus conocimientos. A partir de estas críticas, las elaboraciones teóricas posteriores han recogido la incidencia del contexto comunicativo y han intentado explicar las diferencias del rendimiento del alumnado de minorías étnicas en términos de diferencias o discontinuidades culturales y/o comunicativas entre el contexto escolar y extra-escolar, no de carencias (Hymes y Farr, 1982; cfr. por Poveda, 2001).

La importancia de la cultura de la pobreza y las teorías del déficit se deriva de su incidencia en las políticas sociales y educativas, y en las formas y modos de pensar de los profesionales. Propiciaron la implementación de programas de educación compensatoria y de intervención temprana que pretendían suplir las deficiencias que niños y niñas encontraban en su entorno de origen. También extendieron la idea de la desorganización y desestructuración familiar como factor explicativo fundamental, y a veces casi único, de los comportamientos, prácticas, relaciones, conflictos y futuro de la vida de los niños y niñas que viven en contextos de riesgo de exclusión social.

Moynihan escribió *The Negro Family. The case for National Action* en 1965 y fue Subsecretario de Trabajo de Los EEUU en los años 60. Sostiene que la principal causa de la perpetuación de la pobreza es la estructura familiar inestable, monoparental. Resalta el deterioro de la familia negra (separaciones e hijos ilegítimos) sin una figura masculina con quien identificarse, lo que ocasiona falta de motivación en los jóvenes para la búsqueda de puestos de trabajo. Subraya la dependencia de la asistencia social pública; los fracasos de la educación; la tendencia a las acciones delictivas y a las adicciones.

Se establecieron políticas públicas orientadas al modelo de familia nuclear de clase media, y políticas de cualificación individual mediante la formación laboral ocupacional sin incidir en las condiciones de vida y el mercado de trabajo. Su diseño no tuvo mucho éxito pues intentaron incidir más en las prácticas y significados de la cultura de la pobreza que en las condiciones que la ocasionan. Han orientado la acción al individuo y no a los factores estructurales y contextuales o al funcionamiento de los propios sistemas socioeducativos (Monreal, 1996). Sobre el modelo familiar, la idea de familia desestructurada ahonda en privilegiar a la familia nuclear y abunda en la idea moralizadora que desde hace siglos acompaña determinados modelos de intervención.

La idea que subyace en las teorías del déficit es la necesidad de intervenir directamente sobre el niño o la niña. Frente a ella, las ideas propuestas desde la etnografía de la comunicación y la etnolingüística implican intervenir más sobre el contexto escolar o socioeducativo que sobre la persona. Podemos vincular esta propuesta a la del modelo de escuela inclusiva que presupone concebir una escuela que crea sentido de comunidad y que acepta el compromiso de lograr el éxito para todas las personas a partir de ofrecer respuestas educativas adecuadas a cada una. El énfasis de la escuela inclusiva no se sitúa en que el nuevo alumnado se adapte a las normas, hábitos, estilos y prácticas educativas existentes en el modelo escolar imperante, sino establecer los cambios institucionales, curriculares y didácticos para adaptar la escuela a las necesidades educativas de todo el alumnado. Podemos trasladar esta idea a los dispositivos de carácter socioeducativo.

Las posiciones críticas con la cultura de la pobreza y las teorías del déficit plantean que el objetivo de la intervención deberá ser la equidad: poder aportar a los pobres nuevos recursos económicos, sociales y políticos para que actúen con el objetivo de reducir la desigualdad (Valentine, 1972).

Desde la perspectiva de la Educación Social, podemos resaltar la formulación de un enfoque cooperante y comunitario que supere el de la ayuda y asistencia. La actuación de cualquier proyecto deberá estar dirigida a la habilitación de la comunidad en su conjunto, del reconocimiento y desarrollo de capacidades endógenas, la valoración de los recursos propios e internos de las personas y la propia comunidad, activar procesos de crecimiento y facilitar la posibilidad de elección entre oportunidades distintas (García Roca y Mondaza, 2002).

Las estrategias deberían dirigirse a la creación de entornos y experiencias inclusivas. Desde un punto de vista socioeducativo, implicará:

1. el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual;
2. asumir el protagonismo de las personas en su propia vida y no tratarlas como dependientes, carentes o pertenecientes a un grupo subalterno;
3. el acceso en condiciones de igualdad a una educación de calidad; y
4. la estrecha coordinación de las políticas educativas y sociales con el resto de políticas públicas y de iniciativas sociales.

4.2. Choque, identidades, grupos

Una de las etnografías clásicas es «Aprender a trabajar» de Paul Willis (1988, (1977)). Presenta un trabajo centrado en jóvenes del barrio obrero inglés, ficticiamente denominado *Hammertown*, de alrededor de 60.000 habitantes. Son alumnos que estaban cursando los últimos años de escuela, a la vez que comenzaban sus primeras experiencias laborales. Willis analiza la división palpable entre el alumnado de la escuela: los *pringaos* y los *colegas*. Los primeros corresponden con chavales de clase media y se representan como conformistas, aceptan las normas escolares, se orientan al conocimiento. Los segundos son inconformistas con lo que está previsto para ellos, no aceptan la autoridad de la escuela o cualquier persona que la represente, prefieren la informalidad de su grupo a la formalidad de la institución y elaboran estrategias de acción propias.

Los *colegas*, en los que Willis se centra, elaboran una cultura contra-escolar en la que la oposición a la autoridad es «la dimensión más explícita, más evidente y básica». Faltan a clase («hacen pellas»), pasean a su antojo por la escuela, se quedan dormidos y pierden el tiempo sin hacer absolutamente nada. Sus comportamientos son considerados disruptivos, y son expresión del rechazo a la institución y a lo que representan los otros. Buscan diferenciarse mediante elementos distintivos como la vestimenta y el aspecto físico. La forma de sobrellevar la escuela es la diversión, «estar de cachondeo».

Otro de los elementos centrales de esta contracultura escolar es la violencia, las peleas, ejercida en un ambiente que la impregna de connotaciones de

masculinidad. Distinguen entre lo «aburrido», categoría que incluye prácticamente todo lo escolar, y lo «emocionante», fundamentalmente quebrar la autoridad y la ley: la violencia es una forma de construcción de la identidad del grupo y de la defensa del honor. La virilidad, la masculinidad y la relación con el otro sexo es central en el sentido de la vida social de los colegas. Se relaciona con la condición física, los amagos de empujones. Sirve para la exhibición ante las chicas, tratadas como un objeto sexual, para humillar al otro y, sobre todo, no defraudar a su grupo.

Los *colegas* valoran el trabajo manual, siempre preferido al intelectual. La idealización del trabajo manual les lleva a rechazar frontalmente la escuela, pues representa el trabajo intelectual, y todo lo que ella involucra, desde la orientación profesional hasta los títulos. Lo rechazado está asociado a la figura del docente, modelo lejano e inválido: no saben «nada de la vida».

La hipótesis que finalmente plantea Willis es que «son las propias actitudes inconformistas de los colegas las que les llevan a reproducir el orden social», y por lo tanto la estructura de la sociedad capitalista, condenándose ellos mismos a permanecer dentro de la clase obrera, sin poder ascender dentro de la sociedad. El autor destaca la existencia de elementos contradictorios, ya que la propia institución escolar parece apoyar la promoción social, intentando dar una mayor educación a estos jóvenes, a la vez que les rechaza y sanciona.

En líneas generales, es común que en las etnografías aparezca el rechazo a la institución escolar materializado en estrategias grupales de oposición a la escuela por el conflicto de intereses, necesidades y valores. Whyte (1971), en *La sociedad de las esquinas*, etnografía del barrio italiano de Boston, identifica una distinción fundamental: los *corner boys* y los *college boys*. Los primeros se reúnen en las esquinas de las calles, no tienen estudios ni trabajo, y han desarrollado fuertes lazos de lealtad hacia el grupo. Los segundos se mueven en la escuela y su rebeldía no va más allá de los límites de los adultos.

En un proyecto llevado a cabo en un Instituto de Carabanchel, barrio obrero de Madrid, los chavales reconocidos como más problemáticos, incluidos en los programas de refuerzo y de apoyo escolar se auto-identificaban como los *guays* y mostraban comportamientos e ideas similares a los que aparecen en la monografía de Willis. El sentido y la búsqueda del placer, del deseo y la

fuerza recorre la experiencia de la vida social de los guay, los colegas o los chicos de la esquina enfrentados a un contexto de violencia estructural, de falta de poder y humillación, de precariedad material o pobreza, con una serie de implicaciones emocionales fundamentales para entenderlo: honor, pertenencia al grupo de iguales, autoestima...

El trabajo de Willis es criticado, mostrando sus limitaciones pero sin negar sus aportaciones. La división entre *pringaos* y *colegas* induce a una visión dicotómica de las actitudes de los alumnos frente a los profesores, no tiene en cuenta a grupos como las alumnas mujeres o las minorías étnicas. Además, no todos los alumnos de clase obrera rechazan la escuela (Feito, 1997). Lo interesante es poder observar cómo se forma la cultura contraescolar, las tramas culturales y los procesos de inclusión y exclusión con el consiguiente enfrentamiento hacia los otros, donde queda inmersa la experiencia escolar.

4.3. El análisis del fracaso escolar

María Bertely (2000) agrupa los estudios interpretativos y/o etnográficos de la escuela en dos grandes categorías: sociolingüísticos (micro-etnografía) y holísticos (macro-etnografía). Los primeros se fijan en la interacción maestro-alumno y utilizan como marco teórico las competencias comunicativas y los patrones de comunicación de los alumnos y las alumnas. Los segundos abarcan las dimensiones históricas, sociales, culturales y estructurales de la comunidad a la que pertenecen los alumnos, las alumnas y sus familias, reconstruyendo los procesos sociales implicados en las problemáticas escolares.

Ogbu (1993) aplicó su modelo ecológico-cultural en la comunidad negra de Stockton (California). Este modelo integra ambas categorías (macro-micro), y se basa en cuatro supuestos:

1. La educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad, especialmente con la economía corporativa, de una forma que afecta a los comportamientos en la escuela
2. La naturaleza de esa conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización.
3. Las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de la realidad social.

4. Una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes.

La etnografía de Ogbu en Stockton estudia la conexión con el empleo y la estructura de oportunidades económicas (los medios de acceso al empleo y los nichos laborales que ocupan la población). Observó que las familias defienden la necesidad de conseguir más educación de la que ellos tuvieron y la obligación de ir bien en la escuela, pero, por otra parte, transmiten a sus hijos la idea de que ir bien en la escuela no significa que les vaya a suceder lo mismo en la sociedad de los adultos.

Mientras el profesorado y las clases medias entienden que la educación ofrece la posibilidad de la existencia de igualdad de oportunidades, la minoría cultural asimila que la escuela no sirve para mejorar el status social. La minoría no podrá conseguir el progreso económico con los mismos medios que el grupo dominante. Esta visión influye en dos aspectos: las expectativas antes la escuela, que pueden ser nulas, y las estrategias de supervivencia, destinadas a conseguir recursos económicos o reconocimiento social para conseguir empleo y una posición socioeconómica más elevada.

La expectativa y la experiencia de las familias negras en su relación con la escuela era de enfrentamiento y desilusión. Durante años la adquisición del certificado académico no supuso el ascenso social y laboral, las posiciones sociales y económicas que pueden conseguir no exigen mucha educación. No existe recompensa para los buenos resultados escolares, lo que genera desilusión y falta de esfuerzo con respecto al trabajo escolar. Una larga historia de tratamiento discriminatorio a la población negra y de mala calidad educativa ha generado actitudes de desconfianza, miedo, desmotivación, falta de ilusión.

Las estrategias de supervivencia requieren de conocimientos, actitudes y habilidades que no siempre corresponden a los enseñados en las escuelas, por eso se alejan de lo escolar. Pueden ser de dos clases: (1) dirigidas a conseguir empleos socialmente aceptados y a incrementar sus recursos sociales, y (2) no convencionales, orientadas a medios que están fuera de la ley. Quienes lo logran son vistos como «gente de éxito», sus cualidades son admiradas e influyen en las formas en que los otros, incluidos los niños, intentan imitarles.

4.4. La cultura callejera

Hay diversos trabajos relacionados con la calle, el barrio. El trabajo de Bourgois «En busca del respeto» nos ofrece una visión de los guetos, de la venta de crack en el Barrio (East Harlem en Nueva York). Habla de la angustia de crecer pobre en la ciudad más rica del mundo, lo que ha creado la «cultura callejera de los barrios pobres» que define como:

Una compleja y conflictiva red de creencias, símbolos, modos de interacción, valores e ideologías que han emergido en oposición a la exclusión de las principales corrientes de la sociedad. La cultura callejera ofrece un foro alternativo para la dignidad autónoma personal. En el caso particular de los Estados Unidos, la concentración de las poblaciones socialmente marginadas, política y ecológicamente aisladas en enclaves de barrios pobres, ha fomentado una creatividad cultural especialmente explosiva creativa que desafía a la marginalización racial y económica. Esta «cultura callejera de resistencia» no es un universo coherente, consciente de oposición política, sino más bien, una puesta espontánea de prácticas rebeldes que a la larga han emergido como un estilo de oposición. Irónicamente, las principales corrientes de la sociedad a través de la moda, la música, las películas y la televisión, toman eventualmente y comercializan muchos de estos estilos callejeros de oposición, reciclándolos como cultura pop (Bourgois, 1989, p. 38).

Esta etnografía describe, en coherencia con otras, la construcción de una cultura callejera en oposición a los grupos mayoritarios. Normalmente entendemos que las fronteras entre grupos (las características que los diferencian) son excluyentes y suele interpretarse que producen separación, aislamiento, indiferencia por las características propias de cada uno. Sin embargo la antropología muestra que son lugares de conflicto, de lucha y de oposición. En muchos casos pensamos que el otro grupo, al que no pertenecemos, es el que se margina, cuando realmente lo que está ocurriendo es un proceso de diferenciación en que se construyen los modos de identificarse y definirse en función de la relación con el otro, no es posible entender el «nosotros» si no existe el «ellos». Además, podemos observar la existencia de flujos e intercambios. En busca del respeto nos muestra como algunas de las expresiones lingüísticas habituales en la clase media americana, como «cool», «square» o «hip» se acuñaron en los barrios pobres. También otra serie de elementos musicales, artísticos y culturales que se comunican (el *graffiti*, el break dance, el *hip hop*, la ropa, etc.).

Describe el acceso, uso y abuso de sustancias, aún más atrayente que en generaciones anteriores pues provee la base material para la cultura callejera contemporánea. Las consecuencias son que la mayor parte de los que entran en esa lógica son dirigidos a estilos de vida de violencia, de abuso de sustancias y a una ira internalizada. Contradictoriamente, la cultura callejera de resistencia lleva a la autodestrucción de sus participantes y de la comunidad que los acoge. Su análisis indica que, aunque la cultura callejera emerge de una búsqueda personal por la dignidad y rechazo por el racismo y la subyugación, se convierte en un agente activo para la degradación personal y comunitaria. Es la expresión de la experiencia individual de la opresión social estructural.

Bourgois reflexiona sobre ello y sobre la posibilidad de que le acusen de mostrar connotaciones negativas en un contexto en que los intelectuales efectúan retratos puramente positivos de las poblaciones desfavorecidas, en parte provocados por la crítica a la cultura de la pobreza y a la colaboración en la construcción de estigmas sociales. En el fondo, es preciso analizar las conexiones entre la violencia cotidiana y la violencia estructural y simbólica y sus consecuencias en la vida de las personas (Bourdieu, 1997; Wacquant, 2000).

He documentado una gama de estrategias ideadas por los pobres urbanos para eludir las estructuras de segregación y marginación que los encierran, incluso aquellas que los llevan a infligirse sufrimiento a sí mismos. Escribo este libro con la esperanza de que «la antropología pueda ser un foco de resistencia» y con la convicción de que los científicos sociales pueden y deben «enfrentarse al poder». Al mismo tiempo, a mi me preocupa la repercusión política de mostrar los detalles minuciosos de la vida de los pobres y los desfavorecidos, pues bajo el microscopio etnográfico todos tenemos verrugas y podemos parecer monstruos. Además, como señaló la antropóloga Lattra Nader a principios de los años setenta, «es peligroso estudiar a los pobres, porque todo lo que se diga sobre ellos se usará en su contra» (Bourgois, 1989, p. 48).

4.5. Prácticas corporales

Rodríguez y González, desde la universidad de Granada, presentan un trabajo sobre prácticas corporales de jóvenes marroquíes. Las autoras señalan también la incidencia de la violencia cotidiana. Tanto en forma de peleas entre iguales (pelearse es una cualidad masculina respetada en la calle) como

hacia uno mismo, en forma de consumo abusivo de drogas y autolesiones, exhibiendo las cicatrices como prueba de la capacidad de tolerancia o superación del dolor. Señalan que lo central de este tipo de violencia es «la experiencia individual vivida, que normaliza las pequeñas brutalidades... y crea un sentido común o ethos de la violencia» (Bourgois, 2005, p. 14 cfr. por Rodríguez y González, 2011). La calle es escenario de agresiones en las que son promotores y víctimas.

Una de las aportaciones de esta etnografía es el análisis de la preocupación por la imagen corporal, por la estética, coherente con la sociedad de consumo en que viven y las aspiraciones de otros andaluces de su edad. La vestimenta, el cambio frecuente de peinado, la decoloración del pelo pretenden una construcción relativamente independiente de la apariencia, de la imagen que proyectan y con ello de la identidad. Uno de los jóvenes señalaba que lo peor de llevar ropa sucia y una estética degradada era soportar que la gente le mirara mal, y sobre todo, el estar expuesto a llamar siempre la atención de las autoridades policiales. Constituye tanto una forma de trasgresión posible por el hecho de estar lejos de la familia, como una práctica funcional cuando se ha cometido algún delito.

A lo largo del artículo, va mostrando la perspectiva de los actores y de las tramas culturales en que están inmersos convertidas en prácticas corporales. Lo interesante de este trabajo etnográfico es cómo muestra que los modelos y las dimensiones culturales no son sólo significaciones mentales, sino que se producen en la acción, en la experiencia vivida y se traducen en significados, pero también en prácticas físicas, corporales y simbólicas firmemente incorporadas.

5. UN MARCO PARA LA INTERVENCIÓN

Desde una mirada socioeducativa y pedagógica, las aportaciones que la etnografía ha ido realizando en el ámbito de la pobreza, la marginación y la exclusión nos permite identificar y proponer una serie de estrategias y herramientas que orienten nuestra acción educativa y nos permita configurar procesos y entornos inclusivos. Previamente, es necesario tomar postura de una manera ética y tomar conciencia de las insuficiencias y posibilidades de nuestros sistemas de protección e inclusión social. Tal y como los textos de Bourgois

nos interrogan, nuestras disciplinas son lugares donde se puede poner en juego resistencias a la violencia estructural y a las desigualdades.

5.1. Integración de políticas

Las políticas y actividades socioeducativas o escolares dirigidas a la inclusión social de la infancia y juventud debe desarrollarse en el marco del resto de políticas de forma coordinada e integrada: urbanística, vivienda, salud, empleo... En ocasiones, es complicado articular diferentes modelos de intervención, pero es necesario que exista una coordinación de la planificación estratégica y operativa, de los protagonistas y agentes que intervienen, de los proyectos y acciones concretas para evitar el hiperintervencionismo y la fragmentación.

Formas de concretarlo son la creación de Mesas sectoriales y territoriales, experiencias como el Comisionado que coordina la intervención en el barrio de las Tres Mil Viviendas en Sevilla, etc.

5.2. Instituir el enfoque de derechos en la intervención socioeducativa

El enfoque de derechos para los procesos de intervención (desarrollo, sociales, educativos) es un marco conceptual que está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos, y sus correspondientes deberes, y desde el punto de vista normativo se apoya en la legislación y normas de derechos humanos del derecho internacional. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los contextos de riesgo de exclusión, corregir el injusto reparto de poder y las prácticas discriminatorias existentes.

Es preciso potenciar la capacidad de acción efectiva de la población para participar en la formulación e implementación de políticas. Esto supone intervenir en las causas y los mecanismos de producción de la desigualdad, la pobreza y la exclusión y no sólo en sus consecuencias. No puede darse la inclusión, la cohesión o la solidaridad si no se da al mismo tiempo la justicia social, a expensas de convertir la acción socioeducativa en paternalismo o en control social. Metodológicamente supone incorporar las categorías de empoderamiento, participación, reivindicación de derechos y una visión a corto, medio y largo plazo, no sólo cortoplacista o inmediatista.

Algunas herramientas concretas derivadas de la incorporación de este enfoque son la formación en derechos humanos, la democratización y socialización de la gestión de los recursos, la incorporación de técnicas y herramientas participativas, los Consejos Ciudadanos, los Foros infantiles, etc.

5.3. Incorporar el enfoque de capacidades

El enfoque de capacidades, basado en las propuestas de Amartya Sen, se pregunta por las capacidades de las que cada persona dispondría para poder convertir sus derechos en libertades reales, es decir, la capacidad efectiva de una persona de ser o de hacer algo y el poder tomar decisiones. Está unido a la idea de calidad de vida, que coloca al ser humano como sujeto del bienestar y se centra en las oportunidades, saberes, habilidades, recursos o condiciones externas necesarias para actuar por uno mismo o una misma y construir un proyecto de vida propio.

Incluye competencias como hábitos saludables, acceso a formación ocupacional o profesional junto a la elección de vida laboral, el derecho a la educación, pero también tiene que ver con la habitabilidad y movilidad urbana, los transportes, el acceso a los bienes económicos, sociales y culturales...

5.4. Creación de redes de protección y afiliación

Una de las tareas relevantes es la de construir redes de naturaleza tanto socio-comunitaria como personal que permitan reducir la vulnerabilidad, las causas y los efectos de las desigualdades. Hemos visto como uno de los factores exclusógenos es la ausencia de redes de solidaridad, de ciudadanía organizada, de tejido asociativo, vecinal, comercial. Las experiencias socioeducativas en contextos de riesgo de exclusión social a lo largo de los años 70 y 80 en España se concretaron en una constelación de asociaciones, recursos de apoyo, ocio y tiempo libre, proyectos de animación sociocultural que buscaban la organización y desarrollo de la comunidad mediante el protagonismo y participación de la propia población como sujeto activo de su propio desarrollo cultural.

Los programas de asociacionismo, la creación de espacios colectivos (grupos de montaña, clubs de ocio y tiempo libre, grupos de mediadores, radios comunitarias, grupos de lectura...) supone la posibilidad de generar redes y flujos: comunicación, solidaridad, empatía, valores compartidos y cohesión

social. Por otro lado estarían las redes personales, informales, de personas que aportan recursos, tiempo, acompañamiento a personas concretas con necesidades concretas como actos de solidaridad de proximidad: clases particulares, financiación, apoyo jurídico, vivienda.

5.5. Creación de entornos inclusivos

Sólo podemos trabajar con éxito si somos capaces de romper las dinámicas y mecanismos de exclusión que se dan en nuestro contexto concreto a la vez que creamos espacios de encuentro ente personas con pertenencias diferenciadas o incluso enfrentadas derivadas de la estructura social. La pertenencia institucional o los roles asociados a experiencias pasadas puede llevar a que simbólicamente representemos aquello a lo que se oponen los chavales. Considero fundamental traspasar las fronteras simbólicas que se construyen a lo largo de los procesos de inclusión y exclusión social. En la medida que en que incorporemos actitudes y prácticas inclusivas podremos conseguir construir procesos transformadores que traspasen las fronteras de la marginalidad y puedan facilitar un encuentro personal y comunitario.

Un ejemplo práctico es la intervención realizada en Barcelona con las denominadas bandas latinas (Lahosa, 2008), que construyen puentes y caminos para la incorporación social frente a las estrategias punitivas y sancionadoras que retroalimentan los procesos de exclusión. Por otro lado, a escala relacional, escuchar, acoger y valorar a la persona concreta y, definitivamente, incorporar a la vida del grupo manifestaciones, expresiones, prácticas y productos socioculturales creativos, competentes. En muchas ocasiones están alejados de nuestras formas de pensar, sentir y actuar pues se crean desde otros lugares sociales y pertenecen a las formas de pensar, sentir y actuar de los grupos habitualmente considerados como subalternos. En el fondo se trata de desarrollar una mirada educativa basada en los vínculos sociales.

Una de las mejores experiencias que he tenido como profesor fue cuando una alumna, graffitera y en contacto con grupos excluidos, organizó una sesión de graffiti en clase. El alumnado de 2º de Educación Social se dividió en grupos para pintar en papeles pegados a las paredes de la Facultad. Los «formadores» eran varios chavales y chavalas con los que tenía contacto la alumna: una gitanilla de 11 años habitante de la Cañada Real, un marroquí que había abandonado la escuela, un residente en un centro de menores semiabierto con

varias medidas judiciales, otro chaval que participaba en cursos de Garantía Social. La experiencia fue muy satisfactoria para todos. Lo que más resaltaría fue la valoración en positivo de la creatividad, la capacidad artística, la expresividad. Mis alumnos y alumnas entendieron por fin en qué consistía una relación de horizontalidad y que era verdad que todos sabemos, todos aprendemos y todos enseñamos. Por otro lado, rompimos el rechazo habitual a estas prácticas, perseguidas, condenadas, sancionadas. El alumnado aprendió a ver más allá del estigma y de la imagen usuario, del niño problemático y carenciado. Esa noche, nuestra gitanilla les dijo a sus padres que quería ir a la Universidad, evidentemente una anécdota en su trayectoria escolar sin consecuencias –por diversos motivos– pero que indica lo que significa la capacidad de cierto tipo de relación y encuentro. Volviendo a Freire, nos recordaba que

Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida «superioridad lingüística» de las clases dominantes (Freire, 1998, p. 102).

5.6. Modelo centrado en la persona

Posiblemente hemos de recuperar y potenciar las propuestas de raíces humanistas en la intervención individual y grupal: incorporar el modelo de competencia que se orienta a trabajar desde las capacidades y potencialidades y no centrarse en los problemas y elementos negativos específicos (consumo de drogas o actos delictivos, por ejemplo). La relación de ayuda no directiva ha sido una de las herramientas más importantes y potentes en manos de los educadores. Basada en los principios de autoconocimiento, autodirección y congruencia del educador, se basa en una visión positiva de la persona, que puede manejar constructivamente su vida y solucionar sus propios problemas. Con sus limitaciones, la relación de ayuda supone una propuesta horizontal, libre, que permite que las personas crezcamos mediante el acompañamiento y la empatía frente a la dirección.

5.7. La experiencia como motor del aprendizaje

La animación sociocultural ha utilizado, desde hace décadas, una idea antropológica de la cultura, la cual ha trasladado a su metodología, a cómo crear procesos educativos. La experiencia y la acción es el campo del aprendizaje.

Educativamente, las tareas construyen las personas (Arrieta y Moressco, 1992): las prácticas, la acción, el cuerpo y no sólo las operaciones mentales. Retomando la propuesta de García Roca, generar experiencias profundas que impulsen los dinamismos personales. Tenemos la oportunidad de crear condiciones para que se den experiencias habilitantes, restaurativas, humanizadoras, capacitadoras.

5.8. Introducir el placer en la acción educativa

Las formas de participación y relación de muchos jóvenes, como hemos visto, están atravesadas por el deseo y el placer. Muchos espacios educativos han desterrado ambos de sus espacios durante mucho tiempo. La potencialidad de lo lúdico, conocido por la pedagogía del ocio y tiempo libre, nos permite recuperar ideas relacionadas con el disfrute, la diversión, la creación de un ambiente festivo como ambiente pedagógico. Recordar que la cultura es acción más que operación mental nos permite reformular prácticas educativas placenteras.

5.9. Romper el etnocentrismo y los estigmas sociales

La diversidad cultural ha hecho evidente las fronteras simbólicas y la existencia de modelos y tramas culturales. La relación entre grupos sociales supone jerarquización de las visiones y los principios culturales: la diferencia cultural por origen o las diferencias por clase se entienden como carencia, desviación, desorganización. Frente a ello todas las personas disponen de un bagaje, experiencias, conocimiento, que no se debe minusvalorar. El respeto a la diferencia social, física, de orientación sexual, cultural y generacional serán condiciones necesarias para la convivencia social. La interculturalidad, el *mainstreaming* de género, la gestión de la diversidad, el empoderamiento de las minorías, la lucha contra el racismo y otras propuestas serán herramientas que podemos utilizar para la construcción de la equidad y la cohesión social.

5.10. Tratamiento del conflicto

El conflicto ha sido valorado en el mundo educativo con connotaciones negativas durante mucho tiempo, sobre todo porque se asocia a la indisciplina y la pérdida de autoridad. El conflicto es una oportunidad para el crecimiento personal y colectivo. Existen cada vez más experiencias en las que el conflic-

to es gestionado por sus propios protagonistas y su gestión o regulación es una forma de generar aprendizajes.

Los programas de mediación, de ayuda entre pares y diversas formas de tratamiento del conflicto constituyen una experiencia positiva y exitosa.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, las etnografías nos han permitido acceder a una interpretación de la vida social que pone en evidencia que los procesos de exclusión sólo pueden ser entendidos vinculándolos a los condicionantes sociales, culturales, políticos y económicos de los contextos donde se producen y abriéndose a la perspectiva de los actores y sus tramas culturales. Las situaciones de los menores que viven en contextos de riesgo de exclusión llevan a que incorporen, en sus vidas, experiencias vinculadas a la violencia estructural, la estigmatización y a condiciones muy precarias de vida. Las estrategias que emplean para poder enfrentarse a ellas ponen en juego resistencias, creatividad, deseos que permitan adaptarse a una realidad de subordinación e impotencia. Pero también van acompañadas de la normalización en la vida cotidiana de experiencias autodestructivas ligadas a la violencia sufrida.

Es necesario, como educadores, tomar partido y poner en cuestión muchas de las respuestas que la escuela y la intervención socioeducativa dan a esta realidad. Entender su perspectiva y los modelos culturales construidos en contextos excluyentes nos permitirá una intervención más pertinente y útil a la búsqueda de la creación de entornos inclusivos, habilitantes donde sea real el empoderamiento y el ejercicio de la libertad. Para ello será necesario institucionalizar el enfoque de derechos y la reducción de la desigualdad, pues no basta el alivio de la pobreza y la atención asistencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (dir). (1999). *La Miseria del Mundo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourgois, P. H. (1989). *En busca de Respeto: La venta de Crack en Harlem*. Madrid: Ediciones Siglo XXI

- Bourgois, P. H. (2005). *Más allá de una pornografía de la violencia: lecciones desde El Salvador*. En F. Ferrándiz y C. Feixa. (eds.). *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (pp. 11-34). Barcelona: Antropos.
- Franzé, M. A. (2002). *Lo que sabía no valía, escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid.
- Jociles, M. I. (2002). Contexto etnográfico y usos de las técnicas de investigación de antropología social. En I. de la Cruz, *Antropología para la Intervención Social*. Valencia: Tirant lo Blanc.
- Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: Libros de la catarata.
- Ogbu, J. (1993). (1981) Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 145-174). Madrid: Trotta.
- Poveda, D. (2003). *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*, Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Rodríguez, A. y González, E. (2011). El cuerpo para «buscarse la vida»: prácticas corporales de jóvenes migrantes marroquíes en procesos de exclusión. En F. J. García Castaño y N. Kressova (coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1015-1023). Granada: Instituto de Migraciones.
- Whyte, W. F. (1971) *La sociedad de las esquinas*. México, Diana
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.