

# LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS CRISIS Y LA REPRODUCCIÓN DEL CÍRCULO DE LA POBREZA EN MUJERES CON ESTUDIOS PRIMARIOS

## CRISIS SOCIAL REPRESENTATIONS AND POVERTY CIRCLE REPRODUCTION IN WOMEN WITH ELEMENTAL SCHOOL STUDIES

Seidmann, Susana<sup>1</sup>; Bail Pupko, Susana<sup>2</sup>; Azzollini, Susana<sup>3</sup>; Vidal, Victoria<sup>4</sup>; Vizoso, Silveria<sup>5</sup>

### RESUMEN

Se realizó un estudio exploratorio con el objetivo de detallar la relación entre las representaciones sociales de las crisis y las consecuencias de estas últimas; centrando el análisis, en particular, en el abandono escolar. Se efectuaron entrevistas semiestructuradas a 41 participantes de diferente género, de 20 a 30 años, residentes en la ciudad de Buenos Aires, de las cuales fueron seleccionadas las que correspondían al grupo de mujeres con menor educación para ser analizadas con mayor profundidad.

Los resultados muestran que la representación social de las crisis en estas jóvenes, operan como motivo para abandonar el sistema educativo formal, sin generar conflictos en el grupo de pertenencia y perpetuando así el sistema de exclusión social. Se pone en evidencia que la función socializadora de la educación moldea dichas representaciones según las condiciones de reproducción del sistema económico social globalizado.

### Palabras clave:

Crisis - Representación social - Reproducción de la pobreza - Género

### ABSTRACT

An exploratory study was carried out in order to explore the relationship between crisis social representations and their consequences, stressing the analysis especially in school drop off. Forty one semi-structured interviewing were achieved of different gender participants, in ages between 20 and 30 years old, living in Buenos Aires city. From these those concerning young women, with elementary school studies were selected and more profoundly analyzed.

The results show that the social representation of the crisis in these young women, work as a reason to give up the regular educational system without conflicts with the own group, perpetuating in this way the social exclusion system. This shows the evidence that the education socializing function molds it according to the conditions of the reproduction of the globalized social economical system.

### Key words:

Crisis - Social representation - Poverty reproduction - Gender

<sup>1</sup> Dra. en Psicología. Profesora titular regular Psicología Social, cátedra I. Directora de la Maestría en Psicología Social Comunitaria. Directora del proyecto de investigación P047, "Los jóvenes frente a la crisis social y conflictos psicosociales: representaciones sociales, sentimientos, estilos de afrontamiento y redes sociales. Una consideración de acuerdo al género".

<sup>2</sup> Lic. en Psicología. Jefa de Trabajos Prácticos de Psicología Social, cátedra I. Miembro del equipo de investigación del proyecto de investigación P047.

<sup>3</sup> Dra. en Psicología. Investigadora Asistente Conicet. Miembro del equipo de investigación del proyecto de investigación P047. Profesora de Posgrado, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

<sup>4,5</sup> Lic. en Psicología. ATP Psicología Social, cátedra I. Miembro del equipo de investigación del proyecto de investigación P047.

## I. INTRODUCCIÓN:

El concepto de crisis es un concepto complejo (Morin, 1997). Involucra la idea de perturbación, disfuncionalidad, desarreglo, incertidumbre. La persona se hace incapaz de resolver los problemas como lo hacía antes. La crisis aparece como ausencia de solución.

En la actualidad, y específicamente a partir de los últimos 20 años, con el inicio de la globalización, la organización social de los países se modificó como consecuencia de las transformaciones económicas resultantes. Tedesco (2000) considera que el conocimiento y la información reemplazarán a los recursos naturales y al dinero, como variables claves en cuanto al origen, la fuente y la distribución del poder. Las concepciones del capitalismo actual asocian la marginación y la pobreza con la responsabilidad personal, en un planteo de “neodarwinismo social” (Herrnstein y Cahales Murria, 1994). Sin embargo, *“la complejidad de los comportamientos alcanzados (competencia) depende, sin duda, de las oportunidades de intercambio entre las habilidades del sujeto y los objetos que se encuentran a su disposición”* (García D., 1996: 38).

La política educativa argentina, desde la década de los '90, implementada a través de la Ley Federal de Educación (1992) y en consonancia con las políticas neoliberales utiliza vocablos como “tolerancia” y “respeto hacia la alteridad”, pero no reconocen los procesos de producción de la desigualdad sociocultural que están en la base de la construcción de la diferencia. *“Estos abordajes producen una operación de vaciamiento de los sentidos políticos presentes en la experiencia de la diversidad cuando se construye/representa desvinculada de la estructura de desigualdad social”* (Montesinos, M., 2002: 64).

El proceso de homogeneización generado en ámbitos escolares tiene la función de ocultar las desigualdades sociales.

A lo largo de los años, diferentes teorías atribuyen a la educación una función específica en relación a las perspectivas del desarrollo individual. En la década del '60, por la acentuada diferencia de los resultados escolares en los países desarrollados, comienza a utilizarse el término “carencia” o “déficit cultural”, atribuyendo el fracaso escolar a la existencia de culturas inferiores, ambientes familiares patológicos y atrasados, la pobreza ambiental de las clases bajas produce deficiencias en el desarrollo psicológico infantil y por lo tanto, dificultades de aprendizaje y de adaptación escolar (Souza Patto, 1988, Montesinos y Sinisi, 2004). Esta idea fortaleció el etnocentrismo, al encubrir la explicación de situaciones de desigualdad social y económica que, para el caso de los alumnos signados como ‘diferentes’, son interpretadas como limitaciones e imposibilidades propias de la cultura/nacionalidad o etnia de origen.

En la misma década, Oscar Lewis (1961) comenzó a utilizar la frase “cultura de la pobreza”, refiriéndose a la forma de vida de los pobres en comunidades aisladas,

que les impedía participar de los principios y normas culturales de las sociedades no pobres. Llegaba así a la conclusión de que el ambiente en el que desarrollan sus vidas consolida vivencias patológicas como la delincuencia, embarazos a temprana edad, baja escolarización, entre otros. Lewis concluye que en estos grupos sociales no se aprovechan las oportunidades que la sociedad les ofrece, identificándolo con un “estilo de vida” más que con un determinado colectivo social que se transmite de generación en generación, por socialización familiar. Sin embargo, esta postura resulta bastante limitada pues, la complejidad de los acontecimientos que se obtienen está vinculada dialécticamente a las regularidades y las particularidades del sistema cognitivo, por un lado, y a las características de los objetos a asimilar disponibles en el entorno socio-cultural que les otorga un “valor” y les asigna una “significación” por otro. (García D., 1996).

La noción de “conflicto cultural” enfatiza la “distancia cultural” entre la cultura de los grupos étnicos o minoritarios y aquella representada por la escuela, es decir, las minorías fracasan porque no pueden adaptarse exitosamente al estilo de la cultura dominante (Diuk, B., 2001). Así, los problemas educativos de niños y jóvenes marginados constituyen un grave problema social, porque perpetúan el círculo de la pobreza y marginación, y un problema político porque la democracia se basa en la distribución equitativa de beneficios básicos, como la educación y la salud y su consolidación se deteriora en sociedades con altos niveles de exclusión y marginalidad. Sin embargo, ambos enfoques - el déficit cultural y el conflicto cultural - no vinculan la cultura con los procesos sociales, políticos y económicos. Esta representación encuentra respuesta en los años '70, con la *Teoría de la Reproducción* que permite ver al sistema educativo en función del proceso de reproducción del sistema capitalista, como legitimador de los procesos sociales (Souza Patto, 1988; Montesinos y Sinisi, 2004). Frente a la realidad que impera de desajuste económico, desintegración social y la consecuente expulsión y marginación de importantes sectores sociales, se responde con un *“discurso tecnocrático que promete orden y eficacia. Por ello, el fracaso que recae sobre algunos tal vez es una forma de éxito de un proyecto velado”* (Oliva Gil, 2000: 54).

Una investigación de Diuk (2001) expresa que el fracaso escolar afecta a un alto porcentaje de la población en edad escolar en Latinoamérica. Numerosas son las causas que se atribuyen a dicho fracaso: déficit lingüístico y cognitivo de los niños; aspectos sociales e institucionales; relación entre la escuela y los niños de los sectores pobres que afecta el proceso de aprendizaje, diferencias entre los estilos de aprendizaje en la comunidad y en la escuela, alumnos que no responden, expectativas de los docentes, dificultades de los maestros para entender los códigos de los niños al no coincidir

con su dialecto y patrones de tratamiento diferencial que reducen las posibilidades de aprendizaje de estos niños en condiciones de pobreza.

En un estudio realizado en torno al fracaso escolar en las escuelas primarias del sector público de Tandil, Cavalleri y col. (1997) analizaron los factores que intervienen en el fracaso escolar, principalmente los que devienen de los mecanismos institucionales específicos, trasmisores de contenidos sociales que resultan de las prácticas cotidianas en la escuela. Enumeran los siguientes:

- *“estrategias de ocultamiento de las diferencias socioeconómicas y culturales que se producen y reproducen en la escuela a través de prácticas tendientes a la homogenización”* que tienden a subvalorar la cultura de los sectores pobres, elaborando estrategias que los ubican en niveles inferiores a los establecidos.
- *“construcción de sujetos culpables”* imponiéndoles rótulos que ubican a estos niños pobres como fracasados de la escuela. Nunca se ponen en duda - afirma- las prácticas educativas.
- *“diferentes propuestas pedagógicas para distintos destinatarios sociales”*. Estas disminuyen, en el caso de los sectores pobres, las exigencias para promocionar.

De la investigación se desprende que existe una serie de mensajes que actúan como obstaculizadores del proceso democrático como la *“desvalorización de la palabra de los grupos sociales afectados por el problema del fracaso escolar; imposición de la autoridad institucional como único criterio de verdad; mensajes cerrados, acabados, sin plantear un vínculo dialógico; acciones reiterativas y estereotipadas de los agentes institucionales (...), limitando la posibilidad de construcción de procesos creativos en la búsqueda de soluciones del problema; amenazas de sanciones con otras instancias institucionales, y culpabilización de la escuela a las familias como únicas responsables de la situación del fracaso escolar.”* (Cavalleri y col., 1997: 35)

Dado que las representaciones sociales, tal como señalan Haas y Jodelet (1999), son creencias y saberes compartidos por un grupo de personas que pertenecen a una misma condición, es importante destacar que el pensamiento social sobre la perspectiva de género se refiere a una serie de atributos y funciones, que van más allá de lo biológico/ reproductivo, contruidos social y culturalmente y adjudicados a los sexos para justificar diferencias y relaciones de poder y opresión entre los mismos.

## II. OBJETIVO:

El objetivo de este trabajo es detallar la relación entre las representaciones sociales de las crisis y las consecuencias de las mismas; centrando el análisis, en particular, en el abandono escolar, en mujeres jóvenes, entre 20 y 30 años, con estudios primarios, residentes en la ciudad de Buenos Aires.

## III. METODOLOGÍA:

De un total de 41 entrevistas semiestructuradas -correspondientes a varones y mujeres con diferente nivel educacional- realizadas en una investigación para evaluar la representación social de las crisis, 10 correspondían a mujeres con estudios primarios. Al realizar un análisis de las categorías emergentes de todas las entrevistas, desde la *Grounded Theory*, utilizando el software Atlas.ti, se detectó que, en todos los casos de mujeres con estudios primarios, las crisis eran utilizadas como un argumento válido para justificar la deserción escolar. Al relacionar las categorías y subcategorías en mujeres con diferente nivel de educación, se encontró que, si bien existían coincidencias en todas las mujeres entrevistadas, respecto a lo que consideraban crisis, en aquéllas con menor educación, las consecuencias de las crisis se vinculaban más con acciones personales negativas -definidas por los investigadores como comportamientos que generan perturbaciones en el desarrollo personal- y, en particular, con el abandono escolar. De este modo, se intentó detallar dicha relación a través de un análisis de las entrevistas en profundidad, correspondientes al mencionado subgrupo.

## IV. DESARROLLO:

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías emergentes, con algunos ejemplos característicos. En función de la relevancia en la enunciación se esbozaron las categorías y subcategorías:

### • **Tipos de crisis:**

Existen diferentes situaciones vivenciadas como crisis que se perciben como una situación sin salida clara y que, a pesar de ser disímiles, llevan al abandono de la inserción en las estructuras formales de la educación.

#### • La migración como crisis:

La crisis familiar provoca la migración de una adolescente que se va a la Capital para ingresar en el mercado laboral en un empleo de baja calificación.

*“Que sé yo, por ejemplo, mi mamá y mi papá que.... que se vivían peleando por...una tercera mujer..... Yo me vine a vivir a Buenos Aires, un poco también...escapatoria hacia acá. Y bueno, a eso sí lo llamo una verdadera crisis.”*

Se objetiviza la solución de la crisis como escapatoria frente a una situación intolerable.

#### • La ruptura de una relación como crisis:

El motivo de la salida del sistema de educación formal resultó de la ruptura con una pareja de características violentas, en un caso y en otro por un engaño amoroso.

*“...no hago nada.... Después de las vacaciones de invierno*

*dejé la escuela, y no consigo trabajo, estoy todo el día sin hacer nada". ".....como tuve ese problema con aquél, dejé..... Lo de Martín. Que se había puesto celoso de un compañero, porque yo le conté que me tiraba onda. Se puso re mal, me da una bronca ahora... me dijo de todo, que yo era una trola, que yo lo provocaba, me pidió el teléfono del pibe. Lo llamó y lo amenazó, mal. Un día se fue a esperarlo a la puerta de la escuela... re mal, por suerte el pibe se borró, no fue más a la escuela"..... " Martín iba todos los días a buscarme. Como él terminó el año pasado le pidió a los que conocía que me vigilaran. Hacía escándalo en la puerta. Todo mal".*

*"La peor crisis de mi vida fue cuando mi amiga me engañó con mi novio. Igual seguía viniendo a dormir a mi casa y seguía como si nada pasara. Cuando me enteré, no podía ni estudiar".*

Se naturaliza el abandono de un proyecto educativo frente a la irrupción de una crisis amorosa.

• **El embarazo adolescente como crisis:**

La maternidad es otra de las formas que apartan a las jóvenes de la educación formal, enmascarando el fracaso escolar a través del ejercicio del rol de madre. Queda así socialmente aceptado el abandono escolar, anclando la decisión en la representación social del embarazo adolescente.

*"El último que cursé completo es segundo, hice tercero, pero quedé libre..." "Y cuando....cuando nació mi hijo sentí como que había cambiado".*

• **La desorientación personal como crisis:**

La falta de objetivos claros y de perspectivas de futuro genera un sentimiento de ausencia de un camino que los guíe hacia algo seguro.

*"Estuve todo el secundario pensando que quería estudiar Bellas Artes y maestra jardinera y [después] no me gustaban ninguna de las dos. Entré en crisis. Ahí me quedé varada. No tenía sentido terminarlo".*

La crisis aparece como una consecuencia inevitable de un estado de confusión. Tanto la "crisis" como la "desorientación" se objetivan en el abandono escolar.

• **Desencadenantes de las crisis:**

Existen situaciones que las personas enfatizan como las causas visibles de la crisis, a las que les atribuyen un significado central que explica su comportamiento y sentimientos, otorgándole a sus experiencias la coherencia cognitiva necesaria respecto a su entorno social.

• **Acciones personales negativas:**

En la cotidianidad, las personas construyen representaciones sociales que otorgan significado a la experiencia e impactan sobre los modos de pensar, sentir y actuar.

*"Sí, para mí fue una crisis porque me llevé un montón de materias, estudié para darlas y no las pude dar, por la relación que tenía con los profesores, estudié y no llegué a darlas.....volví a estudiar y me fue mal.....después volví a empezar el colegio y lo tuve que dejar".*

*"Después de las vacaciones de invierno dejé la escuela, y no consigo trabajo, estoy todo el día sin hacer nada.".....".....como había repetido segundo otra vez me tuve que pasar de escuela, en el tercer colegio ya no me recibieron".*

• **Acciones interpersonales negativas:**

Perturbaciones en las relaciones interpersonales desembocan en comportamientos disruptivos por lo inesperado e incontrolable de la situación.

*"Y yo vivía en Corrientes.....cuando era chiquita mi mamá me llevaba a distintas casas y me dejaba ahí, para trabajar y para que me crien ...yo los tenía que llamar mamá y papá y me hacían trabajar en la casa....y así, no pude estudiar más..."*

*"Mi mejor amiga empezó a salir con mi ex novio, hacía meses que salían y ella seguía viniendo a mi casa, se quedaba a dormir.....yo me deprimí mucho, no tenía ganas de hacer nada, me quedaba todo el día en la cama, lloraba todo el día.....no podía estudiar, porque cada vez que me ponía a estudiar me ponía a llorar".*

*"...re mal en la escuela, no me mandaban a prepararme y repetí de nuevo, porque mi abuela era la que me tenía que mandar, ella tenía la plata y ni me mandaba, hasta que yo no le dije, ni me mandó... Yo, ni ganas de estudiar, mal, re mal... es que extrañaba".*

• **Consecuencias de las crisis:**

Los cambios a nivel macro social, nunca ocurren en el vacío, sino que se traducen en crisis familiares y personales que son un paso más en la espiral dialéctica de la pobreza que genera más pobreza. Las crisis en las jóvenes con estudios primarios en esta investigación, parecen operar como un mecanismo de justificación para la salida del sistema de educación formal, reeditando de esta manera, la imposibilidad de salir del círculo de la pobreza. La disolución de la familia nuclear, las migraciones (internas y externas), la emancipación de las jóvenes a temprana edad para insertarse en el mercado laboral, la constitución de una pareja disfuncional, son crisis que apartan a las jóvenes de sus estudios formales por una pseudo "*decisión personal*", satisfaciendo así el mandato del sistema social. Así, la pertinencia práctica de la representación social de las crisis en estas jóvenes sirve de guía para la acción en la cotidianidad, correspondiéndose con un conjunto de reglas, interpretaciones y naturalizaciones en su forma de pensar. (Haas y Jodelet, 1999).

· Sentimientos negativos:

La alta prevalencia de sentimientos negativos en la representación social de crisis evidencia que estas mujeres más que considerarlas como parte inevitable del ciclo vital que puede llevarlas a cambios positivos, se centran en lo disruptivo de las mismas y en las dificultades que ofrecen para utilizar las respuestas habituales. Por otra parte, según Kremenchutzky (1997), el fracaso escolar conlleva dolorosos sentimientos de descalificación, culpabilidad y pérdida de la autoestima, frustración y desconfianza hacia la propia capacidad de producción, indiferencia hacia lo que lo rodea, ya que casi todo es inalcanzable -no importa el esfuerzo que se haga-, y un escepticismo hacia la efectividad de las instituciones sociales.

*"Pero ahí cuando me quedé acá sola, que ellos se fueron... muy mal estuve" "Y.. extrañaba, no comía, se me empezó a caer el pelo, me iba mal en la escuela".*

*"Ganas de no hacer nada, nada, nada, de nada, quería estar todo el día acostada, no quería estudiar, no quería ir al colegio, no me interesaba nada, estaba triste todo el día".*

· Acciones personales negativas:

Lo llamativo de las mujeres estudiadas, que motivó la realización de este estudio fue la reiterada aparición de referencias al abandono escolar ante diferentes crisis, que si bien pueden ser mencionadas por otros estratos sociales, en éstos no justifican ni generan dicha consecuencia. Althusser (1988) afirma que los Aparatos Ideológicos del Estado que conducen a la *reproducción de la sociedad*, son de carácter represivos e ideológicos; la *escuela*, ejemplo de ellos, renueva estas relaciones de producción pues *"la omnipotencia del fracaso en la vida escolar le devuelve la mirada desde la que lo significa el mundo y él será, en toda respuesta al medio, aquél que nunca puede. Invalidado para aprender, pero también para luchar en su proyección futura. La resignación lo gana y hasta vivirá como justas tanto su inserción en labores ocupacionales mal remuneradas, como la misma existencia de la estratificación jerárquica social. La escuela en este caso asume el rol de reproductora de la estratificación social, y ayuda a integrar a los jóvenes al sistema económico, ya que diferentes niveles de educación colocan a los trabajadores en diferentes niveles de la estructura ocupacional"* (Pruzzo de Di Pego, V., 1995: 77).

*"Antes de pelearme... es que estaba todo mal, cuando se armó el bardo [escándalo que produjo el novio por celos] en la escuela, tuve que dejar".*

*"...con el tema del colegio que antes no le daba importancia, repetí y .....repetí y ese mismo año me llevé un montón de materias y como que no le daba mucha importancia al estu-*

*dio.....y ahora estoy arrepentida y quiero volver a estudiar para mí".*

*"Y desde ahí empecé a trabajar como empleada doméstica y dejé la escuela".*

*"Mi mejor amiga empezó a salir con mi ex novio (...) lloraba todo el día.....no podía estudiar, porque cada vez que me ponía a estudiar me ponía a llorar y terminé dejando".*

Se naturaliza la relación causa-consecuencia entre dificultades emocionales intolerables y respuestas de abandono definitivo de la escolaridad que aparece como única alternativa.

· Acciones interpersonales negativas:

Es notoria la ausencia de normas y acciones parentales como consecuencia de la decisión de abandonar la escuela. En ninguno de los casos, las participantes refieren algún tipo de intervención punitiva que impidiera el abandono escolar por parte de los padres.

Parecería existir cierto aval familiar para abandonar el sistema de educación formal, no apareciendo una familia que invite, al menos, a una reflexión frente a una decisión que, si bien parecería propia, no recibe oposición ni contrapropuesta social y/o familiar.

## ANCLANDO LA CRISIS COMO JUSTIFICACIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR

La representación social de las crisis, al ser naturalizada y presentarse en relación a esquemas de socialización de género, habilitarían a quien las padece, a resolverlas a través del abandono escolar.

*"El estudio de diversos factores ha demostrado que las escuelas carecen de estrategias que les permitan apoyar exitosamente el aprendizaje de los niños que ingresan... con experiencias y conocimientos diferentes de lo que los maestros esperan y para los que han sido formados"* (Diuk, B. 2001: 73). Los alumnos de clase media encuentran en sus hogares, habilidades y conocimientos que la escuela demanda. En cambio, los niños de los sectores marginados ingresan con menor práctica en la escritura y otras, diferentes de las escolares.

En este sentido, es necesario considerar que la escuela, en tanto espacio público, es un ámbito de construcción de lo simbólico, de producción de representaciones sociales. *"La esfera pública, en cuanto espacio de alteridad, ofrece a las representaciones sociales, el terreno sobre el cual ellas pueden ser cultivadas"* (Jovchelovitch, 1994: 65). Sin embargo, la conversión de lo público en privado escamotea una parte de la realidad que es apartada del individuo (Montero, 1994); así las mujeres entrevistadas parecen visualizarse a sí mismas como únicas responsables del fracaso.

Se observa cómo diferentes personas provenientes de otros estratos sociales visualizan como razonable el

abandono escolar por parte de estas mujeres. Estas opiniones de personas significativas del mundo social anclan la crisis como desencadenante de la deserción.

*“Cuando la profesora de matemáticas se enteró que estaba embarazada, dijo... y ahora? para qué vas a seguir estudiando?”*

*“Mi patrona siempre me decía... para qué vas a estudiar si lo que tenés que saber es cómo limpiar bien”.*

*“Y... estaba tan deprimida que en la escuela me decían... para venir a llorar acá, mejor no vengas”.*

Por otra parte, en el anclaje está implícito un juicio de valor, que clasifica una idea, situándola dentro de alguna categoría existente en el grupo social. El abandono escolar tiene preeminencia, como salida de una crisis, en un grupo social en el que, a través de las generaciones, se vislumbró como resolución aceptable. Esto explicaría la ausencia de algún juicio valorativo negativo por parte de la familia frente a la deserción escolar. De este modo, la principal función de la educación (tanto familiar como formal) es la de socializar al individuo, pero esta socialización los moldea según las condiciones de reproducción del sistema existente.

## V. CONCLUSIONES

Las importantes transiciones en los países de América Latina producen cambios en las relaciones de género. Algunos de estos cambios son: el acelerado proceso de urbanización, cambios en la infraestructura económica con la incorporación de las mujeres a la fuerza laboral, el deterioro del poder adquisitivo, impulsando a más miembros de la familia a trabajar por un salario o a destajo (muchos de ellos mujeres) la creciente migración interna y a países limítrofes, los cambios en la organización familiar (de Keijzer, 1997, 1998). Sin embargo, estas transiciones afectan diferencialmente a ciertos grupos sociales.

La representación social de las mujeres con estudios primarios cuyo discurso fue analizado incluye la descripción de diferentes tipos de crisis (migración, embarazo adolescente, desorientación personal, ruptura de relaciones amorosas) en las que pueden distinguirse desencadenantes que son tanto acciones personales como interpersonales negativas. No obstante, lo que dio lugar a este análisis fue el hallazgo de una acción personal particularmente negativa como lo es el abandono escolar, que se reiteraba como una de las principales consecuencias atribuidas a los diferentes tipos de crisis y que acarreaba una multiplicidad de sentimientos negativos. Es decir, en estas mujeres -a diferencia de las que poseen un mayor nivel de estudios- no sólo no se visualizan, o se hace con clara dificultad, posibles consecuencias positivas de las crisis sino que éstas

sirven para justificar su deserción del sistema educativo formal, lo cual al resultar consistente con lo esperable por otros y el propio grupo social ancla la crisis como coartada para perpetuar las desigualdades existentes.

*“La ideología es, no sólo, un fenómeno social, sino también un proceso de carácter cognoscitivo, una forma de pensamiento (...) que oculta, que falsea, (...) que invierte como en una cámara oscura las relaciones que se dan en la realidad entre los seres humanos. Y es ese proceso mediante el cual lo injusto se vuelve adecuado, lo impuesto es visto como propio y lo negativo como una forma de ser ligada a la vida cotidiana e irremediable, el que puede permitir (...) comprender y explicar (...) ciertas formas de aprehender el mundo y de actuar en él”* (Montero, 1994: 129).

Así, cuando eventos aparentemente de menor importancia como la ruptura de una pareja, la pelea con una amiga son visualizadas como crisis que ameritan el abandono de la escolaridad, se pone de manifiesto hasta qué punto la representación social de la inutilidad de los esfuerzos y la falta de un proyecto de vida se han encarnado en las clases sociales más desprotegidas, la cual es confirmada por la mirada de desprecio de las personas pertenecientes a otros niveles socioeconómicos que visualizan el problema expresando: *“son vagos”, “no les gusta trabajar ni estudiar”, “no sirven para nada”*. *“La desidia y la peyorización de la pobreza emerge como diferenciación personal - del grupo social más vulnerable - frente a una situación problemática y difícil”* (Seidmann et al., 2005: 113).

La forma de operar de estos motivos o saberes, que funcionan sin conflictos dentro del grupo de familiares y amigos, remiten a lo expuesto por Moscovici y Hewstone (1988) cuando señalan que: *“el sentido común se compone de las imágenes y los lazos mentales que son utilizados y hablados por todo el mundo cuando los individuos intentan resolver problemas familiares o prever su desenlace. Es un corpus de conocimientos basado en tradiciones compartidas y enriquecido por miles de “observaciones” y de “experiencias”, sancionadas por la práctica”* (p.682).

A su vez, el papel que cumple la familia en este proceso de decisión resulta relevante tanto por su ausencia como por el descuido de las jóvenes. Es decir que el rol de la familia se presenta como un aval implícito para resolver el conflicto a través del abandono del sistema educativo, careciendo de la función social de guía cognitiva o sostén emocional. Las relaciones familiares frágiles se sustentan sobre el pasaje a nuestra *modernidad líquida* (Bauman, 2003), en que los compromisos se desmoronan y diluyen. Esta situación ocurre en un Estado que ya no provee los basamentos sólidos para la construcción del pensamiento y de la subjetividad (Lewkowicz, 2004).

**BIBLIOGRAFÍA**

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*, México: FCE.
- Cavalleri, M.; Soto, S. y otros (1997). Aproximaciones a la explicación del fracaso escolar en el espacio social escuela: reproducción y producción de propuestas de intervención. *Revista de Educación*, Serie Indagaciones N° 5-6, 24-38.
- De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo. En: *Género y salud en el sureste de México*. Villahermosa: ECOSUR - UJAD.
- De Keijzer, B. (1998). Paternidad y transición de género. En: *Familias y relaciones de género en transformación*. México: Consejo de Población- EDAMEX.
- Diuk, B. (2001). Perspectiva para el estudio de la problemática del fracaso escolar: articulación entre un enfoque sociocultural y un enfoque cognitivo. *Revista Irice* N° 15, 55-77. Rosario: Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. CONICET-UNR.
- García, D. (1996) *El fracaso escolar y desventajas sociales. Un desafío para la inteligencia*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Haas, V., Jodelet, D. (1999). Pensée et mémoire sociale. En: *Manuel de Psychologie Sociale*. Paris: J.P. Petard.
- Herrnstein, R. J.; Murria, Ch. (1994). *The Bell curve: intelligence and class structure in american life*. New York: Free Press Paperbacks.
- Jovchelovitch, S. (1994). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. En: Guareschi, P. y Jovchelovitch, S. *Textos em representações sociais* (pp. 63-85). Petrópolis: Vozes.
- Kremenchutzky, Broitman, Silvestrini, Tronfi; (1997) *Pero algunos quedarán... los adolescentes que repiten: un desafío para todos*. Buenos Aires: Aique.
- Lewis, O. (1961). *Antropología de la Pobreza*, México: FCE.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Anthropos.
- Montesinos, M. (2002). Aproximaciones a ciertos conceptos en uso sobre el fracaso escolar. *Revista Ensayos y Experiencias* N° 43, s/n. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Montesinos, M.P., Sinisi, L. (2004). Pobreza, niñez y diferenciación social. *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19.
- Morin, E. (1994). La noción del sujeto. En: Fried Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Moscovici, S., Hewstone, M. (1988). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, S. *Psicología Social II* (pp. 679-708). Barcelona: Paidós.
- Oliva Gil, J. (2000). *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1995) "El impacto del fracaso escolar". *Praxis Educativa* N° 1, Año 1, 72-85. Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria.
- Seidmann, S., Stefani, D., Bail Pupko, V., Azzollini, S. C., Vidal, V. (2005). "Crisis Sociales y Psicosociales en Hombres Jóvenes: un Abordaje Cualitativo". *XII Anuario de Investigaciones*, año 2004, 107-113. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.
- Souza Patto, M. H. (1988). "O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso". *Cadernos de Pesquisa* N° 65, 72-77. San Pablo: Fundação Carlos Chagas.
- Tedesco, J. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Serie Breves.

Fecha de recepción: 12 de diciembre de 2005

Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2006