

Sección dos: Textos

Deporte como herramienta igualitaria y de fomento de derechos humanos. Análisis sociológico del deporte

Para danzar hay que saber moverse en el espacio (social). Las estrategias familiares, el influjo de los capitales, y la dinámica geográfico-socioespacial en la configuración de la trayectoria socioeducativa¹

To dance you have to know how to move in (social) space: Family strategies, the influence of capital, and the geographic-spatial dynamics in the configuration of the socio-educational trajectory

Emilio Iriarte Moreno
Universidad Autónoma de Baja California
iriarte.emilio@uabc.edu.mx

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la configuración de una trayectoria socioeducativa particular, a partir de su incrustación en una unidad familiar concreta dentro de la ciudad fronteriza de Tijuana, México. La investigación es de corte cualitativa y la información se recabó mediante una entrevista semiestructurada a una informante clave de una unidad familiar, por lo cual representa un estudio de caso. Se enfatizó en las estrategias familiares y los procesos de reconversión de capitales, así como en la influencia de la dinámica geográfico-socioespacial en la que se inscriben dichas relaciones sociales. Generando así una caracterización disposicional. Se establecieron homologías entre las trayectorias socioeducativas de la unidad familiar y se destacó la importancia de la autodeterminación en el rumbo de la trayectoria, a la vez, que se hizo notorio cómo es que se privilegia un saber-hacer sobre el saber-saber. Las influencias de proximidad geográfica resultan ser un elemento clave. Finalmente, se concluye que dentro de la configuración de una trayectoria socioeducativa particular, influyen distintas variables, que si bien, no hay una que se constituya como la determinante, el peso relativo de la importancia de estas varía conforme al punto referente de la trayectoria, lo cual nos permite enfatizar la alta dinamicidad y

¹ Recibido: 05/12/2023 Evaluado: 31/01/2024 Aceptado: 13/02/2024

complejidad dentro de las cuales se realizan e inscriben las relaciones sociales de las trayectorias socioeducativas.

Palabras clave: trayectoria socioeducativa; estrategias familiares; reconversión de capitales; espacio social; dinámica geográfico-socioespacial.

Abstract

The objective of this work is to know the configuration of a particular socio-educational trajectory, based on its embeddedness in a specific family unit within the border city of Tijuana, Mexico. The research is qualitative and the information was collected through a semi-structured interview with a key informant from a family unit, which is why it represents a case study. Emphasis was placed on family strategies and capital reconversion processes, as well as the influence of the geographic-spatial dynamics in which these social relations are embedded. Thus, generating a dispositional characterization. In addition, homologies were established between the socio-educational trajectories of the family unit and the importance of self-determination in terms of the direction of the trajectory was highlighted, at the same time, it became evident how knowing-how is privileged over knowing-knowing. Likewise, it was noted that the influences of geographical proximity turn out to be a key element. Finally, it is concluded that within the configuration of a particular socio-educational trajectory, different variables influence, and although there is not one that constitutes the determining factor, the relative weight of the importance of these varies according to the reference point of the trajectory. which allows us to emphasize the high dynamism and complexity within which the social relations of socio-educational trajectories are carried out and inscribed.

Keywords: socio-educational trajectory; family strategies; capital reconversion; social space; geographic-spatial dynamics.

Introducción

El propósito de este trabajo es conocer cómo se configura una trayectoria socioeducativa particular, a partir de las estrategias familiares y sus respectivos procesos de reconversión de capitales, y además cómo influye la dinámica geográfico-socioespacial en este proceso. Por lo cual, se sigue una trayectoria socioeducativa particular que privilegia el ámbito artístico, especialmente la danza, inscrita dentro de la estructura de una unidad familiar y los procesos de conciliación con la educación escolarizada. De manera que, a través de las estrategias familiares, los procesos de reconversión, y la observación de las influencias de la dinámica geográfico-socioespacial para la configuración de esta, se pretende dar respuesta desde el caso estudiado. Esto se comprende, bajo un marco teórico elaborado desde la sociología genética, o bien un estructuralismo genético y/o estructuralismo constructivista, basados en los preceptos establecidos por el sociólogo Pierre Bourdieu.

Es por ello que seguimos la trayectoria de Alejandra, una niña de 10 años, y su familia con la que vive en la ciudad fronteriza de Tijuana, Baja California, México. Especialmente se

indagó, a través de una entrevista semi-estructurada, en cómo su familia ha generado distintas estrategias para la reconversión de los capitales familiares en el devenir de la trayectoria de su hija, priorizando una trayectoria mucho más artística y alternativa en el ámbito escolarizado que clásico, es decir, escolarizado-público, a la vez, que se conocen los distintos movimientos de su trayectoria académica, lo cual permitió observar su transición entre sistemas. Además, se contrapuso con la dinámica geográfico-socioespacial, para denotar la influencia de esta en las estrategias y procesos de decisión.

Por lo que se observó que dentro de la configuración de la trayectoria socioeducativa se establecen homologías con las trayectorias de distintos familiares pertenecientes a su unidad. Además, el ámbito geográfico se vuelve en momentos de la trayectoria una variable determinante, debido a las implicaciones que hay en la familia por priorizar el negocio familiar.

Marco teórico

El estudio de las trayectorias socioeducativas resulta relevante en el marco de las trayectorias sociales particulares. Regularmente, se estudian las trayectorias educativas, entendidas como un conjunto de transiciones entre grados académicos, independientemente de que estos estudien o no, pero relativo a su grado correspondiente (Julià, 2018, p. 6). En este sentido, este tipo de definición resulta un tanto limitada, puesto que se mantiene únicamente a los factores relativos a una educación-escolarizada, pero coopta la noción de educación de modo que reproduce su monopolio. Siendo este que la institución escolar detenta el monopolio de la educación legítima. No podemos negar, que esto nos habla de la figuración o bien etapa de desarrollo en la que se encuentran nuestras sociedades particulares. Menciona al respecto Bourdieu, que esto corresponde a una transición entre un “modo de reproducción familiar” a uno “mediado por la escuela” en referencia a la transmisión de capitales (Rentería et al., 2020, p. 563).

En todo caso, hacemos énfasis en el concepto de trayectoria socioeducativa, por dos motivos. El primero concierne a la noción de trayectoria, la cual permite pensar sobre los movimientos que se dan en el espacio social (Perosa et al., 2021, p. 54). El segundo implica el ámbito socioeducativo, y es mediante este prefijo que se alude a la interacción con otras estructuras sociales que se interrelacionan con la diversidad de procesos educativos implicados en la configuración de un habitus particular, entendido como independiente de un campo, pero constantemente reconfigurado con relación a estos, a partir de su interacción.

Este entendimiento “independiente” es relativo; el habitus se produce en el arraigo a diversas estructuras sociales. En ese marco es que la trayectoria puede ser entendida, más no limitada, a los procesos educativos gestados en el seno familiar, en la comunidad inmediata, así como en los entornos escolares, por mencionar algunos posibles espacios para la diversidad de procesos de aprendizaje. En este sentido, estos pueden ser entendidos y problematizados como campos sociales. No obstante, el motivo principal de nuestro trabajo no es el enfoque entre este par, más no por ello lo pasaremos por alto, pero sí lo es el desenvolvimiento de estos elementos en el espacio social.

Entendemos el espacio social como la serie de relaciones objetivas mediante la cual se configuran los respectivos lugares y posiciones de cada quien, mediante lo cual se gestan posiciones regidas por principios de diferenciación y de distribución, que otorgan posiciones relativas (Sousa, 1996, p. 147). En este sentido, es que en el espacio social encontramos el conjunto de campos sociales. Mediante el cual se desarrollan las distintas luchas en referencia a los propios *enjeux*, estos son, los objetos en juego relativos a las posiciones específicas mediante las cuales se generan diversidad de estrategias.

De manera general, las estrategias sociales deben evocar algo más que simples “actores racionales” y una economía convencional, estos son desde nuestro proceder los agentes y la economía de sus prácticas que en el transcurso de sus propias trayectorias particulares y colectivas han generado una sistematicidad en referencia a sus prácticas (Wilkins, 2004, p. 126). En este sentido, las estrategias familiares serán comprendidas como aquellas que son producidas y reproducidas dentro de la estructura social familiar y coextensiva a otras estructuras, que puede conllevar un peso relativo diferenciado conforme a la configuración en cuestión de la unidad familiar, estas son las posiciones explícitas, y la dinámica relacional establecida entre sí. No es este el lugar para disagregar sobre el campo social de la familia; simplemente diremos que existe una multiplicidad de figuraciones y configuraciones de esta. En lo que concierne a nuestro estudio, tomaremos más la estructura familiar como algo dado a partir del caso de estudio más allá de enfocarnos en las influencias de su configuración.

Cabe destacar que las estrategias familiares suelen inscribirse dentro de las estrategias de reproducción. Con las cuales se pretende conservar o aumentar el patrimonio existente, así como la búsqueda de mantener o mejorar su posición relativa a la estructura de las relaciones de clases sociales (Bourdieu, 1999, p. 241). En este sentido, es que la reconversión, o bien procesos de reconversiones, implica que los capitales poseídos en este caso bajo la estructura familiar sean traducidos en desplazamientos dentro del espacio social. Los cuales pueden ser de dos tipos: el primero son los verticales, que pueden ser ascendentes o descendentes, y se realizan dentro del mismo campo en cuestión; el segundo tipo son los transversales, que implica el paso entre distintos campos (p. 242).

En lo que respecta a la dinámica geográfica-socioespacial, nos referimos a la conjugación de dos elementos particulares pero relacionados y que consideramos que quizá no es muy abordado desde el quehacer sociológico bourdiano. Esta es la influencia que genera la proximidad geográfica de las locaciones, a la vez que la socioespacial. En este sentido, la noción de espacio y proximidad espacial se toma en ambos términos: geográfico, relativo a las distancias físicas; y socioespacial, relativo a las distancias entre la configuración de espacios reconocidos como más deseables en el espacio social, conforme a los esquemas propios, o bien disposiciones. Esto último implica la jerarquización o bien organización de opciones conforme a los criterios propios, es decir, acorde a los agentes, considerados como los adecuados a sus posibilidades y gustos, relativos a las implicaciones de trayectorias socioeducativas conforme a su propia clase.

A pesar de que el eje central del estudio dista de ser las trayectorias socioeducativas en la frontera norte de México. Dadas las particularidades del trabajo podemos ubicarlo bajo dicho esquema. Debido a que por lo menos dos de las trayectorias mencionadas de la unidad familiar dilucidan dicha dinámica transfronteriza. Además de que propiamente incurre en

diferentes prácticas transfronterizas, y la familia puede ser clasificada como una. En todo caso, hemos de apuntar dicha laguna en la bibliografía, esto es, que se pongan en relación las trayectorias socioeducativas con relación a las prácticas transfronterizas, aspecto que aquí resulta más bien secundario, pues subyace a las implicaciones geográfico-socioespaciales.

Metodología

Mediante una aproximación cualitativa, a través de una entrevista semiestructurada con Ana, la madre de Alejandra, se indagó en la trayectoria socioeducativa de esta última. Con lo cual se profundizó sobre la misma en el sistema educativo-escolarizado. Asimismo, en el conocimiento de sus actividades extraescolares, y sus intereses en otros ámbitos, siendo esto el cómo detectó la familia sus intereses y habilidades, y cómo estos empezaron a canalizar su trayectoria mediante diversidad de estrategias. De modo que, los temas tratados fueron sobre: su trayectoria socioeducativa, escolar y no-escolar; sus intereses en procesos de aprendizaje; la trayectoria socioeducativa de sus hermanas y hermano; sobre los deseos de su madre y padre por su formación; además, de los factores que influyeron para la decisión sobre sus opciones para el desarrollo de la misma.

Cabe destacar que la elección de Ana como la informante clave sobre las trayectorias socioeducativas de la unidad familiar, responde a dos cuestiones. Primero, al hecho de que ella a lo largo de las trayectorias de sus otras hijas e hijo, ha desempeñado un papel clave. Esto es, que en términos prácticos ha tenido mayor experiencia e influencia en la configuración de trayectorias socioeducativas de otros agentes. Segundo, se ha establecido un mayor *rapport* con ella, gracias a otro trabajo de investigación (todavía en curso) relativo a su negocio familiar. En este sentido, mediante este otro proyecto se volvió notoria la peculiaridad de la trayectoria de Alejandra, y la centralidad del ámbito artístico, a la par que se presenciaron diversas transiciones en estas. Por lo cual, surgió el interés en ahondar en dichos aspectos.

Además, hemos de mencionar que para garantizar la confidencialidad y anonimato de Alejandra y su unidad familiar, se firmó un consentimiento informado. Por ello, se cambiaron sus nombres, así como evitar hacer mención del nombre de los lugares concretos como las escuelas, las colonias, y el negocio familiar, para mantener su anonimato y confidencialidad.

Análisis

Alejandra es una niña de 10 años, originaria de la ciudad fronteriza de Tijuana, que actualmente cursa la primaria y que asiste a clases de danza de lunes a sábado, siendo ya prevocacional en este ámbito artístico. Es la hija menor de Ana, la cual nació como parte de su segundo matrimonio con Claudio A. Tiene un hermano y dos hermanas: Jaime tiene 29 años, Nora 26, y Natalia 24. Su madre y su padre son dueños de un negocio de reparación, del cual obtienen todos sus ingresos, el cual podríamos catalogar como microempresa, pues ambas personas lo atienden, y solo cuentan actualmente con un trabajador, aunque a períodos les auxilia la familia, y han llegado a tener hasta 3 trabajadores externos a la familia en un solo momento.

A pesar de ser un negocio de corte técnico, estos no cuentan con certificación alguna, aunque han llegado a estarlo en otros tiempos, pero esto se relaciona con su forma de aproximarse al conocimiento, ya que ambos priorizan mucho el saber-hacer por sobre el simple saber-saber. Respecto a ello, han comentado cómo ciertas certificaciones que realizaron para su microempresa, por parte de grandes empresas, realmente no funcionaban, no enseñaban a resolver problemas concretos, sino que más bien buscaban simplemente vender más mercancías. A pesar de que dicha certificación proveía un capital cultural institucionalizado, estos lo veían más por el beneficio simbólico, asociado con el capital cultural incorporado, pero este último era de nulo valor acorde a sus disposiciones.

El padre de Ana cuenta con un título universitario de corte humanístico, el cual no está necesariamente relacionado con su negocio. Claudio A. suele ser una persona bastante autodidacta, sea en aspectos técnicos o de puros conocimientos. Mientras que la madre de Ana, terminó la preparatoria, pero nunca fue por su certificado. Además, se desenvolvió por muchos años en el teatro, cuando aún no se abría e institucionalizaba propiamente la carrera en la ciudad, pero este lo estudió en la extensión universitaria durante varios años. Al interrogarla si técnicamente esa fue su licenciatura, respondió que: “Pues... [asiente la cabeza], pero sin papel, pero sí, sí estuve varios años allá” (Ana, 2023, Comunicación personal). Enfatizamos este punto por la relevancia que implica no tener el papel, siendo este un capital cultural institucionalizado, pero sí uno incorporado en términos prácticos. Cuestión que constituye una disposición familiar, un saber-hacer es igual o más apreciado que el solo saber-saber. De modo que, lo planteado en el párrafo anterior permite generar cierta resonancia entre los sistemas en los que se desenvuelve la unidad familiar, y el uso de disposiciones semejantes.

Esto resulta ser consecuente de los primeros años formativos de Ana, pues esta estuvo algunos años en una escuela de sistema activo, con técnicas Freinet, en el municipio de Ensenada, la cual recuerda con mucha alegría, por ser fuertemente enfocada en el porqué de las cosas, y no en la memorización, además de ser muy vivencial. Mientras que, en el caso de Claudio A., podemos relacionarlo con el hecho de ser muy autodidacta, esto es, privilegiar el conocer y saber hacer algo por cuenta propia, que por el mero hecho de tener un papel que lo avale.

Ahora, profundizaremos en las trayectorias socioeducativas, con énfasis en el ámbito escolar, de las hermanas y el hermano de Alejandra, para comprender su trayectoria. Hemos de poner en perspectiva, que Ana, reconoció que parte de los factores que consideraba a la hora de decidir la escuela de sus hijos durante un tiempo fue que:

(...) fuera parecida al sistema activo, [...] porque a mí me había funcionado, me había gustado mucho. Pero eventualmente, ya solamente buscaba [...] que las personas que estuvieran en la dirección o en la coordinación de las escuelas, fueran personas comprometidas y que realmente se notará [...] que les gusta lo que hacen porque eso definitivamente [...] transmite una calidez a los niños y hace un ambiente mucho más agradable para ellos, para ir a... A mí se me hace ahorita muy importante ir a aprender sin miedo, con gusto, con alegría y [...] que haya un espacio seguro para los niños, un entorno seguro. (Ana, 2023, Comunicación personal)

Si bien al analizar la trayectoria socioeducativa de cada una de sus hijas e hijo del primer matrimonio. En el caso de Jaime, el hermano mayor de Alejandra, a pesar de buscar esto, no encontró propiamente algo igual, y lo más semejante para ella era una escuela de sistema Montessori. No obstante, por las distancias decidió cambiarlo a otra escuela privada, “un colegio [...] no muy conocido” (ibidem), mucho más próximo a donde en ese entonces residía. Respecto a esa estancia, ella reconoce que ahí fue donde empezaron los “golpes del sistema educativo” (ibidem) para Jaime. Esto, particularmente porque el director de la escuela no era una persona preparada y “socialmente estaba mal” (ibidem), pues llegó a pegarle a Jaime. Nuevamente, lo cambió de escuela, a una primaria pública que “tenía fama de ser buena” (ibidem). Además, habían cambiado de lugar de residencia y esta nueva primaria estaba más cerca. En esta nueva escuela todo transcurriría normal, hasta que por quinto/sextº de primaria Jaime tendría una profesora sumamente estricta.

Continuaría su secundaria en una escuela federal pública. Y a pesar de que su madre no lo notaría particularmente feliz en esta, también él gozaba del hecho de que fuera una escuela con muchas alumnas y alumnos. De cualquier manera, este desearía mejor irse a la escuela del “otro lado”, es decir, en los Estados Unidos. Cabe destacar que de su hijo e hijas, a excepción de Alejandra, nacieron en San Diego, Estados Unidos, lo cual permite que la configuración de las posibilidades escolares, también implique opciones transfronterizas, esto es, que dentro de su espacio social se configuren como potencialidades. En su preparatoria, Jaime estaría por poco tiempo en una escuela privada, y a pesar de retrasos por fin cursaría en Estados Unidos la “high school” en una preparatoria pública.

Ahora, el retraso sería producto de la concreción de trámites burocráticos. En su preparatoria pública podría tomar talleres musicales, por fin, en un ámbito escolarizado, tendría clases de percusiones y también de otros instrumentos. Cabe destacar que Jaime desde pequeño tuvo afinidad por la batería y Ana reconoció que en realidad su desarrollo artístico se debió en parte a que ella le brindó las herramientas, así como profesores particulares, por fuera de ámbitos escolares. Jaime se dedicaría a la música de distintas formas. En sus estudios superiores entraría en dos ocasiones a la misma carrera, pero en distintas escuelas públicas de Estados Unidos, esta sería una Ingeniería en Audio. No finalizaría en ambos casos, por diversos motivos. Después, intentaría entrar a una Licenciatura en Música en Tijuana, y nuevamente por ciertos factores externos no la terminaría. Sería por fin en una Ingeniería en Programación, en una modalidad intensiva, donde concretaría y finalizaría sus estudios universitarios en Estados Unidos.

En lo que respecta a la segunda hija de Ana, Nora, esta estuvo en sus primeras escuelas en el sistema educativo público. Particularmente, hemos de destacar que el hecho de la proximidad en edad con su hermano mayor y su hermana menor implicó que, en cierto sentido, estuvieran en las mismas escuelas, cuando los grados permitían dicha coexistencia. Que, posteriormente, es una estrategia no manifestada en la trayectoria de su hermana menor, por la distancia de edad implicada, pues hay una distancia mínima de 14 años y máxima de 19. De cualquier manera, su madre destacó su desenvolvimiento en el kínder y primaria, como un muy buen desempeño, porque ella, al ser muy sociable y carismática, terminaba ganándose a sus profesoras y profesores a pesar de que fueran muy estrictos, mientras que académicamente le iba bien.

Es para fines de la primaria, que la cambió a un colegio, esto es, una escuela privada en la cual impartían clases tanto para primaria como secundaria. Y es cuando ella entra en secundaria que hubo un evento que la marcó mucho. Particularmente, un profesor la sacaba mucho del aula por ser muy platicadora. Ana notó cómo en ese entonces ella fue cambiando. Nora se percibía a sí misma como una persona mala, como una “niña problema” (ibidem). A raíz de un suceso esta sería expulsada, Claudio A. y Ana, serían convocados junto con Nora a las instalaciones en las cuales les darían un discurso clasista y racista respecto a que esta última era “diferente”. Destaca particularmente Ana que: “Pues sí... Eso fue algo que a ella la [...] afectó demasiado, [...] yo creo que apenas hasta que estuve en la [universidad] se quitó el estigma, si es que se lo logró quitar. Porque [...] esas palabras le taladraron [...] en su consciente y en su inconsciente” (ibidem). De aquí que Ana reconocería que Nora estaría “bloqueada” respecto a la educación, pues la cambiaban de escuela en escuela, y esta se salía. En una secundaria privada tuvo problemas nuevamente con otro profesor de matemáticas. Por lo cual optó por meterla en una secundaria pública, donde Ana había estudiado y donde su abuela impartía clases. Se graduó, pero aproximadamente como por dos años no estuvo yendo a ninguna escuela. Claudio A. y Ana intentaban acercarla a distintos ambientes educativos, escolares y no escolares, pero “no podía retomar nada, y ni siquiera estudios informales” (ibidem). Dentro de sus estrategias familiares y su modo de paternar y maternar no implicó una obligación, sino un ofrecimiento de opciones, que a final de cuentas recaía en ella si estaba cómoda o no.

Ahora, reconocen que eventualmente, gracias a su novio y a la familia, lograron convencerla de continuar sus estudios. Haría su educación media superior mediante un examen llamado GED (*General Education Development*). Entraría a una universidad pública en los Estados Unidos, la cual consideraron que le favoreció por la manera en que se estructuran los estudios superiores. Se graduó; pero continuaría sus estudios entrando en una certificación de asistente de veterinaria. Reconocen de esto que: “Se dio cuenta de que en verdad [...] su vocación eran los animales, y pues creo que eso era algo para todos los que la rodeamos [...] algo muy evidente” (ibidem). Aquí resulta importante destacar que dentro de la dinámica y la estructura familiar no hay ya un encaminamiento específico a algo que parece obvio, sino que se toma como algo prioritario la autodeterminación de la trayectoria específica, acorde a las posibilidades estructurales de la familia.

Respecto a Natalia, la tercera hija de Ana, esta estuvo en el mismo preescolar público que su hermana, en la misma primaria pública que Jaime y Nora, y en el colegio donde Nora tuvo conflictos, solo que ella sí permaneció ahí. Y estuvo en una preparatoria privada. Mientras que su carrera universitaria, la cual está por terminar, es una Ingeniería en Sistemas Computacionales. Ana menciona que la trayectoria de Natalia “está muy aburrida, porque siempre ha sido la misma” (ibidem). Esto se debe a que ella cursó su escolarización sin mayores conflictos y teniendo un desempeño académico bueno. Además de siempre estar, desde la primaria, en los equipos de fútbol. Reconoció que es de ese “bajo porcentaje de personas o de alumnos que aprenden nada más memorizando. [...] En realidad, creo yo [...] a mi experiencia y a lo que he escuchado que es muy bajo el porcentaje que aprende así” (ibidem).

Respecto al desenvolvimiento de Nora y Natalia en actividades extraescolares, particularmente artísticas, Ana menciona que Nora sí tuvo ciertas aptitudes, pero no se le

fomentó, ni esta manifestó alguna gran inquietud por este ámbito. Además de que reconoció que en las escuelas que estuvo realmente no se incentivó. Mientras que Natalia nunca mostró aptitudes ni intereses artísticos, pero sí tuvo mayor desenvolvimiento en actividades extraescolares debido a que las escuelas le “apuestan más a lo deportivo” (*ibidem*). Por lo cual, considera que estimaron más en ese sentido a Natalia, por destacar en ámbitos deportivos y académicos.

La trayectoria socioeducativa de Alejandra, implicó un conjunto que le antecedió. Es decir, debido a que se configuran como experiencias y, por lo tanto, estrategias para desenvolverse en el espacio posible y de los posibles, Ana y Claudio A., tomarían las decisiones conforme a sus criterios, así como teniendo en cuenta las experiencias pasadas. En este sentido, es que encontramos distintos factores considerados como los deseables. Ana reconoció que a la hora de decidir sus escuelas, tenía en cuenta distintos factores, entre ellos, al reconocer que “a veces hasta un maestro puede casi casi determinar tu [...] futuro académico, al menos por marcarte por un buen rato o para siempre, tanto positiva como negativamente” (*ibidem*). De modo que les pareció de suma dificultad tomar esta decisión para Alejandra. Aun así, algunos aspectos que influyeron, los mencionamos al principio de este apartado: la calidez humana de la planta docente y administrativa, la proximidad de la escuela, y la posibilidad de un sistema activo o parecido. Este conjunto conforma criterios disposicionales (familiares).

Cabe agregar que, a partir del segundo matrimonio de Ana, opera un movimiento disposicional, a partir de la reconfiguración de la estructura de la unidad familiar. Si bien, en su primer matrimonio del cual tuvo a sus primeras dos hijas e hijo, como reconoce Ana, la decisión de las escuelas recaía totalmente en ella, mientras que en el segundo matrimonio no. En este sentido, es que primero opera la estrategia desde la trayectoria socioeducativa propia, conforme a los elementos que se recuerdan positivamente, en este caso el sistema activo de modelo Freinet. Y segundo, que observamos que el movimiento es referido a la reproducción de la esfera familiar. Si bien, las formaciones de ella y su actual esposo fueron diferentes, pero semejantes, establecieron mutuas correspondencias en distintos niveles que son buscadas en la escuela, no tanto como sistemas específicos, sino en factores más prácticos como la calidez de las personas, es decir, propiamente una valoración de un capital social, simbólico y cultural-incorporado, por sobre un cultural-institucionalizado. Mientras que en su primer matrimonio, Ana mencionó que su esposo no le importaba realmente la educación, este la llegaba a cuestionar de que para qué estudiaba. Cabe destacar que su primer esposo siempre tuvo problemas con las escuelas y provenía de una familia con muchos problemas de drogadicción, su grado escolar máximo fue la secundaria.

En este sentido un elemento presente que si bien no es explicitado se dilucida. Sea o no, a partir de las influencias del sistema activo, complementado de mutuas formaciones humanísticas, es el que se privilegia un saber-hacer por sobre el simple saber-saber. En este sentido, es que la primera escuela a la que entró Alejandra fue a una de danza, porque desde pequeña demostró tener gusto por muchas cosas, entre ellas bailar. Esta aprendería poniéndose videos de danza desde YouTube e imitándolos. Al tener una escuela de danza cerca del negocio familiar, al ver a las bailarinas ella les pediría que la metieran ahí. Lo cual hicieron, pero duró poco tiempo en esa ocasión. Al respecto, Ana reconoció que “de repente ya no quiso ir, y pues como estaba muy chiquita [...]. De cualquier manera, nunca la he querido forzar. Siempre ha sido nada más [...] apoyarle a lo que a ella le gusta. Entonces la

dejé de llevar” (ibidem). Lo cual nos demuestra cómo opera la forma de maternar y paternar, no implica un forzar para que se pueda aún, tomando sus palabras previas, aprender con gusto, lo cual estableció paralelos con la trayectoria de su hermana Nora. De cualquier manera, el saber-hacer y la idea de un sistema educativo (escolarizado) es manifestado aquí, como algo para potencializar habilidades, gustos y deseos preexistentes de la persona, en este caso de su hija, y no solamente de los sistemas externos (escolares, familiares, etc.).

Ahora, un factor disposicional alineado con el gusto y deseo por el saber-hacer, es el haber llevado a Alejandra a diferentes escuelas por periodos de prueba: “Primero la llevé a una escuela del sistema Waldorf [...] los tres días que te dan de prueba, y a ella le gustó mucho, a nosotros también nos gustó mucho” (ibidem). Esto es, privilegiar la vivencia, conforme al sentido práctico propio, que a la vez confiere la sensación de saber si es un buen lugar o no. No obstante, en este caso influyó la proximidad geográfica-espacial: “teníamos el inconveniente de que nos quedaba retirado y pues decidimos no meterla ahí” (ibidem). Es decir, que a pesar de ser una buena opción hay otros factores subyacentes, aquí no podemos negar la influencia de la proximidad con su casa y el trabajo.

A esto le siguió ir unos días de prueba a una escuela Montessori, a aproximadamente dos colonias de distancia de su trabajo, la cual sí era “ciento por ciento [Montessori]” (ibidem). No obstante, la consideraron “un poco elitista, sin decir que estaba bastante cara” (ibidem). Aquí cabría precisar que el reconocimiento de estos aspectos refiere a una determinante de capital social y simbólico, respecto a con qué tipo de gente les gustaría asociarse. De modo que, la metieron a otra escuela Montessori, la cual estaba a una colonia de distancia, pero aquí se dio cuenta Ana de que “no era ciento por ciento Montessori, no tenía el material de Montessori [...], no tenían la filosofía Montessori, incluso hasta llevaban uniforme, que eso es totalmente opuesto a la filosofía Montessori” (ibidem).

A pesar de ello, reconoció que estos aspectos no le importaron tanto, por no estar tan alineada con los principios de dicho sistema. Pero al tiempo, Alejandra le mencionó que había dos guías (profesoras) que regañaban y le gritaban mucho a un compañero. Eventualmente, Alejandra manifestó no tener tantas ganas de asistir a la escuela, por lo que faltaría durante un tiempo y no la querían presionar, a pesar de que ya eran varios días. Hasta que por fin les dijo que fue porque la profesora le había pegado a un niño. Por lo cual ella tenía miedo de regresar. Ana y Claudio A. no querían obligarla, así que la sacaron de esa escuela. En este caso no se manifiesta la falta de capital simbólico de la escuela como el factor de quiebre, sino la irrupción de violencias en el aula escolar, que implica ese asistir con miedo, que forma parte de sus criterios disposicionales como algo no permisible. Además, permite observar cómo opera la forma de Alejandra de manifestar su incomodidad respecto a una escuela concreta.

Después la metieron en una escuela cercana a su casa en aquel entonces, la cual era Montessori, aunque “nada más tenían el nombre de Montessori” (ibidem). Un factor importante en este caso era el hecho de que en esta escuela estaban sus primos, por lo cual sentían que ella tendría más confianza al ir. Además, destacan que, en esa escuela, tanto la profesora como la directora eran muy buenas personas: comprometidas y muy humanas en su trato. Ahí fue donde terminó su kínder. Cabría precisar que aquí operaría una estrategia

que implicaba la existencia de capital social y simbólico, para que Alejandra tuviera la comodidad de regresar a un entorno escolar.

Al entrar a la primaria, por sugerencia de una amiga fueron a una escuela cercana a su casa, la cual no estaba incorporada a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y que no era de ningún tipo de sistema, solo se iba a “aprender con gusto” (ibidem). Ana reconocería que a pesar de que decían no ser un sistema activo, en la práctica sí lo eran. No obstante, llegaría la pandemia por el COVID-19, y al ser una escuela “lúdica, en su forma de enseñar [...]”, no tenían ningún sistema, ni supieron muy bien [...] lidiar con esa situación” (ibidem). Duraría un tiempo más Alejandra, pero al implementar una modalidad virtual-sincrónica, y a pesar de seguir pagando una cuota mínima, optaron por sacarla de ahí. En este sentido, vemos cómo el quiebre aquí implica el aspecto simbólico. Al ser en la práctica semejante a un sistema activo, el perder eso, implicó reconsiderar su permanecía en esta. En dicho periodo contratarían a una profesora particular, de formación normalista, la cual era una conocida de la familia. Esta le siguió dando clases hasta que se mudaron de casa, a un lugar más cercano al trabajo, pero que por las distancias se le dificultaría a la profesora ir. Ella sugeriría continuararlo de forma virtual, pero Ana y Claudio A. no querían eso.

De cualquier manera, cuando sucedió esto ya se estaban retomando las actividades de forma presencial, por lo que la metieron en la escuela de sistema Waldorf a la cual la habían llevado años atrás. Ana destaca que: “a pesar de las distancias [...] decidimos armarnos de valor e inscribirla ahí, porque... Pues en primer lugar habíamos visto que era una pesadilla eso de buscar escuelas. Entonces la metimos, y sí, en efecto ella estaba muy feliz en esa escuela” (ibidem). No obstante, encontraría algunos factores que no les agradarían, en este caso fue el hecho de que eran antroposofistas y que no les habían mencionado esto. Ana y Claudio A. no profesan religión alguna, pero les molestó el hecho de que no explicitaran esto. Aun así, permaneció Alejandra en la escuela.

Para este entonces, Alejandra retomaría las clases en la escuela de danza cercanas al negocio familiar. Y al poco tiempo la escuela Waldorf cambiaría de locación, cerca de las entradas del municipio de Rosarito, nuevamente la distancia sería aún más significativa. Pero aunado a esto, estaría el hecho de que “en su nueva ubicación, que salían a las 2:30 de la tarde, nos quedaba poco tiempo para que llegará a las cuatro que empezaban sus clases de [danza]” (ibidem). Por lo cual, se frustraría y angustiaría Alejandra, hasta que en un momento dado le dieron a escoger entre la escuela Waldorf, o la de danza, y ella prefirió esta última. Por lo cual la sacaron de la primera. Durante este tiempo, retomarían las clases particulares con la profesora normalista las cuales fueron virtualmente. No obstante, esto fue por poco debido a que la profesora ya no tenía tanto tiempo, y no les agradaba mucho esta modalidad. Consideraron hacer *homeschooling*, pero no funcionó, porque además de que implicaba mucho tiempo, Alejandra no les tomaba en serio.

Ara un día pensó en llamar a una escuela privada cercana a su trabajo, “que nos quedaba literal a la vuelta” (ibidem). Les preguntó por su filosofía y cómo funcionaban, a lo cual simplemente les dijeron que trabajaban con los libros AMCO, y que no tenían filosofía específica. A pesar de ello, decidieron darle una oportunidad y fueron a visitarla. Vieron que eran grupos pequeños, además de que al conocer al personal les pareció que tenían un trato muy amable. Por lo cual decidieron meterla ahí, y actualmente se encuentra Alejandra

cursando la primaria en dicha escuela de sistema educativo convencional, además de seguir con sus clases de danza.

Respecto a la danza, actualmente ya la consideran prevocacional, el año pasado solamente iba lunes, miércoles, y viernes. Ahora, si bien, regularmente va de lunes a viernes, las profesoras de danza la solicitaron para algo especial, yendo inclusive hasta los sábados. A pesar de ser una escuela cara, el que le guste a Alejandra, sigue siendo un factor muy relevante para mantenerla ahí. Esto ha implicado una instauración de una economía de favores respecto a las profesoras. Si bien, Ana me contó una anécdota reciente, me pidió que no se incluyera dentro de la entrevista. Pero esta demostraba cómo, la movilización de capital social de Ana, además del capital cultural y simbólico de Alejandra, le ha permitido una reconversión en capital económico, debido a que le han dado descuentos, e inclusive “becado” a Alejandra en ciertos cursos. Cabe destacar, que a pesar de que la escuela no certifica ni realiza exámenes de danza, como en otras escuelas, esto es, en el espacio de los posibles de las escuelas de danza en Tijuana, consideramos que esto es una correspondencia con el hecho de que no consideran tan valioso un capital cultural institucionalizado, como uno incorporado en este ámbito.

Cabe reconocer, que hay que plantear que sobre el último y más reciente movimiento de la trayectoria sociocultural de Alejandra se plantean reconversiones de capital, la cual fue inducida por la estrategia familiar, a partir de la influencia de la proximidad geográfico-espacial entre las localidades en que se desenvolvían. Por un lado, está la reconversión vertical, mediante el hecho de que se deja de privilegiar el capital cultural incorporado, propio de una escuela alternativa, para solo obtener el capital cultural institucionalizado, de una escuela de un sistema educativo convencional. Cabe reconocer que el primer capital es bien estimado, y el segundo no tanto, acorde a las disposiciones y esquemas familiares, de modo que, se mantendría el capital cultural institucionalizado, más no el incorporado. Por otro lado, la reconversión transversal, en tanto que esa pérdida de capital incorporado fue transferida del campo educativo-escolar al campo de la danza (o bien artístico), de modo que se privilegió el desarrollo de este aspecto. Que, además, se puede considerar, dentro de la estructura familiar como la valía de los criterios de Alejandra en tanto a su propia trayectoria, por sobre los de su madre, Ana. Asimismo hay una reconversión, en cierta medida, hacia el negocio familiar, simbólica y económica, pues la proximidad geográfico-espacial establecida con este conjunto de opciones implica menores distancias, desgaste y costos en el transporte.

Ahora, con lo dicho anteriormente, las reconversiones de la trayectoria socioeducativa de Alejandra, así como las movilizaciones y reconversiones establecidas por Ana, vuelven notorio que, dentro de la estructura familiar, los procesos de reconversión operan en distintos sentidos, es decir, son diferentes, diferidos y dinámicos. Además, de que operan diversidad de variables que confieren esa contingencia y plasticidad estructural-constructivista, que va configurando el camino de lo posible, conforme a los posibles. Es decir, que involucran procesos que no siempre conllevan racionalizaciones, sino coyunturas que generan y propician movimientos, a la vez que se mantienen disposiciones, posiciones y posturas específicas.

Conviene enfatizar que, si bien es cierto que las disposiciones explícitas e implícitas para la configuración de la trayectoria socioeducativa de Alejandra, han implicado: proximidad

geográfico-espacial, trato y calidez humana, un saber-hacer por sobre saber-saber, también ha estado presente los gustos e intereses propios de Alejandra, además de una proximidad socio-espacial, la cual es relativa al tipo de asociaciones establecidas conforme al propio capital social y simbólico. En este sentido, es que podemos comprender cómo si bien una trayectoria socioeducativa particular puede ser conocida por sí misma respecto a un sistema escolar concreto, es relevante conocer dentro de las relaciones familiares en las que se inscribe y en su espacio de posibles. Esto es, que se encuentra en una estructura familiar, con un conjunto de trayectorias diferenciadas, pero con semejanzas, que a la vez generan criterios tácitos o no, que implican dicho devenir en la trayectoria socioeducativa particular, pero a la vez colectiva. Que es un sistema mucho más práctico en cuanto a las relaciones sociales dentro de las que se inscribe. Si bien, no fue algo mencionado dentro de las entrevistas, subyace a todas estas trayectorias que la subsistencia familiar depende enteramente del negocio, por lo que se ha vuelto una determinante, de las muchas del conjunto que ha implicado la proximidad geográfica-espacial para las opciones. Al menos mientras estos dependan de su madre y/o padre, u otros familiares para ser transportados a sus diversas escuelas.

De modo que, trazar estas trayectorias socioeducativas de una unidad familiar, para comprender una trayectoria socioeducativa particular, permite aprehender y comprender la complejidad inscrita en estas. Es decir, desde el trasfondo de opciones educativas posibles dentro del espacio social, escolarizadas y no escolarizadas. Así como los diversos sistemas sociales inscritos, en este caso el familiar, el del negocio, etc. Que a la vez generan configuraciones distintas, que implican estrategias adecuadas a criterios diversos, dichos o no dichos, para la reproducción de la estructura familiar desde sus diversas posiciones. En este sentido, no podemos declarar una sola variable como la determinante, sino que observamos como desde la percepción de los agentes, así como desde las condiciones objetivas estructurales en las que se desenvuelven se manifiesta la operación de diversas variables conforme al punto de la trayectoria en cuestión, generando que un conjunto tenga mayor peso dada una instancia, que otro conjunto en otro momento.

Conclusión

En conclusión, el objetivo de este trabajo fue conocer cómo se configura una trayectoria socioeducativa a partir de las estrategias familiares y sus respectivos procesos de reconversión de capitales, y además cómo influye la dinámica geográfico-socioespacial en este proceso. Mediante el seguimiento de una trayectoria socioeducativa particular, en este caso la de Alejandra, pudimos vislumbrar la influencia de las estrategias familiares conforme a la configuración e incrustación de la misma en la unidad familiar, además de la influencia de factores externos, que devienen en criterios que se configuran tácitamente o no, como variables a tener en cuenta. En este sentido, esto se realizó mediante el conocimiento previo de las trayectorias socioeducativas de sus hermanas y hermano, así como de los criterios disposicionales de su madre y su padre, entre ellos los elementos que estos solían tener en cuenta a la hora de decidir la escuela para su hija.

En este sentido, es que vemos cómo, mediante homologías con las trayectorias socioeducativas de la unidad, es que algunos factores se vuelven determinantes, como lo fue el caso del trato y calidez humana en el personal administrativo y docente. Pero también,

influye su decisión propia de saber si se encuentra cómoda en una escuela, lo cual ha tenido implicaciones, desde salirse de una hasta generar la movilización de capitales que generan reconversiones para permanecer en un entorno. De modo que, se da pauta para la comprensión de la complejidad mediante la que se configura y construye una trayectoria socioeducativa particular, en un espacio social dado aunado a las disposiciones y estrategias familiares que a la vez inciden en el devenir de esta. Cabe destacar que el conjunto de variables que operan en un momento dado no siempre son igualmente determinantes a lo largo de la trayectoria, sino que estos van operando movimientos, los cuales generan la dinamicidad mediante la cual se desenvuelven los agentes conforme a sus posibilidades y posibles, que implican la valoración subjetiva traducida en los gustos y deseos propios. Particularmente en el caso estudiado, se vio cómo se privilegió en dicha trayectoria un saber-hacer por sobre un saber-saber traducido en términos de capital cultural incorporado por sobre uno institucionalizado, que a la vez generó decisiones y reconversiones entre sistemas educativos escolares alternativos y convencionales, para privilegiar una educación artística en el ámbito de la danza.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). Las estrategias de conversión. En M. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 241-263). España: Ariel.
- Bourdieu, P. (2003). *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2023). *Antropología económica. Curso en el Collège de France (1992-1993)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Julià, A. (2018). Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes: una aproximación desde el análisis de secuencias. *Papers: revista de sociología*, 103(1), 5-28. <https://www.doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Perosa, G., Molina, P. & Jarpa, B. (2021). Trayectorias educativas en América Latina y el Caribe en el Siglo XXI. *Foro de Educación*, 19(2), 45-68.
<https://doi.org/10.14516/fde.888>
- Rentería, M., Velásquez, A. & Reátegui, L. (2020). Educados en el privilegio: Trayectorias educativas y reproducción social de las élites en Perú. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), 561-578. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.35>
- Sousa, A. (1996). El constructivismo estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu. *Reis*, 145-172. <https://doi.org/10.2307/40184032>
- Wilkins, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista argentina de sociología*, 2(3), 118-130.

Entrevista

Entrevistada (2023). Entrevistador: Emilio Iriarte Moreno. Tijuana, Baja California.