

EDUCACIÓN, POBREZA Y PROYECTOS ESCOLARES

**Centro de Investigación de la
Facultad de Educación de la
Universidad Católica de Córdoba · CIFE / Reduc**

**Susana Carena, Livio Grasso, Adriana Tessio, M. Angélica Paladini,
M. Magdalena Pisano, Angel Robledo, Natalia Quiroga**

Obispo Trejo 323 - 1° Piso (5000) Córdoba, Argentina
Tel/Fax (+54 351) 4219000 int. 8227
E-mail: reduc@uccor.edu.ar

Introducción

La crisis de empleo con la que Argentina ingresa al tercer milenio transforma progresivamente los distintos sectores de la sociedad, agudizando las condiciones de pobreza estructural. Si bien desde hace ya tres décadas las desigualdades sociales han venido acrecentándose, es en la década de los noventa cuando el fenómeno se agudiza de la mano de importantes cambios, tanto del orden nacional como internacional. En nuestro país, por esos años, el sector estatal sufre una importante transformación, producto de reformas y privatizaciones. Por otra parte, las reglas de la globalización económica, que hacen del mundo un solo y gran mercado, resienten duramente la industria local, que no puede colocarse en condiciones adecuadas de competencia, lo que conduce al cierre de numerosas empresas nacionales. En este contexto, los estratos tradicionalmente pobres profundizan aún más su situación y un importante sector de la clase media entra en un proceso de creciente pauperización.

El sistema educativo no permanece ajeno a esta realidad. Los efectos de la pobreza impactan en la escuela, que cada vez con mayor asiduidad debe hacer frente a los problemas derivados de esta situación, llegando incluso a hacerse cargo de tareas asistenciales ante la ausencia de programas, proyectos sociales o instituciones que den respuesta a las múltiples demandas de la población en situación de pobreza.

Frente a los cambios señalados se impone a la institución escolar el desafío de promover aprendizajes que permitan librar la dura batalla contra la pobreza en mejores condiciones. Es imprescindible que el sistema genere opciones curriculares y espacios adecuados para que los alumnos provenientes de sectores pobres tengan oportunidad de lograr aprendizajes efectivos, que si bien no servirán de manera inmediata para paliar las carencias materiales, son herramientas importantes para el logro de mejores condiciones de vida y posibilidades de empleo futuro.

Dados estos rasgos generales el interrogante del cual partimos en este trabajo es: ¿cómo afrontan la pobreza escuelas públicas de nivel primario de la ciudad de Córdoba?

El objetivo que se persigue es relevar los proyectos y acciones que las escuelas ponen en marcha ante la realidad de pobreza, partiendo de considerar que las acciones que desarrollan las escuelas pueden provenir de diferentes niveles:

- ✓ pueden ser parte de programas oficiales diseñados por el ministerio de educación;
- ✓ proyectos generados por otras organizaciones tales como asociaciones civiles, universidades, etc.
- ✓ proyectos que forman parte de las propias escuelas.¹
- ✓ Acciones asistemáticas (que dan respuesta a la demanda cotidiana).²

Esta investigación tiene un alcance exploratorio, buscando registrar lo que se hace en las escuelas. Para realizar esta aproximación se aplicó un cuestionario semiestructurado mediante el cual se recabó información acerca de:

- ✓ los datos institucionales de las escuelas (planta funcional, matrícula, asistencia a PAICOR³)

¹ **Proyectos originados en la escuela** son aquellos que genuinamente desarrolla cada institución educativa con recursos propios y para alcanzar fines concretos según las necesidades y características de la comunidad educativa.

² **Acciones asistemáticas** que se realizan dentro de la dinámica cotidiana institucional y no forman parte de un proyecto específico.

- ✓ relación entre la escuela y diferentes instituciones (centros de salud, clubes, centros vecinales, otras escuelas, etc)
- ✓ descripción de los proyectos que se llevan a cabo en las escuelas.

El relevamiento de datos se realizó a comienzos del 2003 sobre una población de 105 escuelas primarias y 83 Jardines de Infantes de gestión estatal, pertenecientes a la Región Primera⁴ del Sistema Educativo de la Pcia. de Córdoba, que abarca diez zonas⁵ escolares de nivel primario y cinco de nivel inicial.

El análisis de los datos se desarrolló conforme a un doble proceso:

- ✓ codificación y tabulación de las respuestas a fin de obtener frecuencias estadísticas correspondientes a las distintas dimensiones del estudio.
- ✓ Elaboración de matrices de datos con la información cualitativa para una mejor lectura y descripción de los proyectos que implementan las escuelas.
- ✓

PRIMERA PARTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS

CAPÍTULO 1. Un punto de partida: definir la pobreza

Para abordar la relación educación – pobreza es imprescindible partir de conceptualizar lo que entendemos por cada uno de estos términos y la manera en que se articulan.

En primer lugar debemos considerar que la pobreza es un fenómeno de creciente magnitud y notable complejidad.

El cuadro global de las diferencias sociales en Argentina muestra variaciones estructurales que se han ido profundizando en las dos últimas décadas. Las crisis que en un primer momento se mostraban como coyunturales, han permanecido definiendo un nuevo perfil social en nuestro país. Particularmente, en la última década, si bien el PBI (producto bruto interno) aumentó y la población económicamente activa creció en términos absolutos, no obstante también los índices de desocupación alcanzó niveles extremos y la brecha de pobreza⁶ en Argentina pasó del 34,8% al 49, 9% (INDEC, 2004). Las carencias se agudizan y la población pobre se vuelve cada vez más heterogénea; polarización, heterogeneidad, diferenciación y segmentación constituyen las características fundamentales de la nueva estructura social.

A partir de la utilización de indicadores estadísticos es posible diferenciar dos grupos de pobres: los *pobres estructurales*, concentran a los hogares con necesidades básicas

³ El **Programa de Asistencia Integral Córdoba – PAICOR**. Se implementa, por Decreto N° 124 en 1984, la atención y asistencia a niños, ancianos y familias carenciados en todo el territorio provincial.

⁴ **REGION ESCOLAR**. Es la división orgánica con jurisdicción técnica, docente y administrativa sobre las Zonas Escolares y sus escuelas o jardines de infantes, Departamentos políticos de la Pcia. de Córdoba con similares características socioeconómicas o que por su vecindad y vías de comunicación se establezcan. Res. n° 4649/79 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

La Pcia. de Córdoba está dividida en 7 Regiones Escolares.

La Región Primera corresponde a la ciudad de Córdoba, que abarca 10 zonas escolares de nivel primario y 5 zonas de nivel inicial.

⁵ **ZONA ESCOLAR** es la división orgánica con jurisdicción técnica, docente y administrativa sobre un número determinado de Escuelas Primarias o Jardines de Infantes según se establezca. Res. n° 4649/79 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

⁶ Este es un indicador que permite cuantificar el grado de privación de la población carenciada. Las necesidades básicas tienen que ver con la supervivencia y los servicios públicos imprescindibles, tales como el agua, electricidad, salud, educación. INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. 2004

insatisfechas (NBI)⁷, y con ingresos inferiores a la línea de pobreza (este es el sector en que la pobreza reviste mayor intensidad); y *nuevos pobres*, incluyen a hogares que satisfacen sus necesidades básicas pero que tienen ingresos inferiores a la línea de pobreza. La aplicación de estos índices ha ofrecido un acercamiento significativo a los nuevos procesos que atraviesan nuestra sociedad

La distinción anterior enfoca la pobreza principalmente desde las carencias materiales, pero algunos autores (Mancovsky, 1997; Roggi, 2000; Gutvay, 1997; Mallimaci, 2000) aluden a la insuficiencia de este tipo de mediciones para dar cuenta de la complejidad del fenómeno: la heterogeneidad de la pobreza no está dada sólo por lo económico, sino por el volumen disponible de otros tipos de capital (por ejemplo los saberes incorporados efectivamente por los agentes, o el volumen y calidad de vínculos y relaciones sociales). Además, es preciso considerar que conjuntamente con el desempleo, la caída de los ingresos y la profundización de las carencias materiales, se producen rupturas sociales y simbólicas.

Es que, como señala Rosanvallon (1995), las manifestaciones actuales de pobreza y exclusión constituyen una “nueva cuestión social” en la cual las instituciones sufren importantes quiebres y los sujetos entran en crisis interpelados por los cambios estructurales e institucionales que cuestionan hasta la propia identidad. Si pensamos, por ejemplo en los denominados *nuevos pobres*, nos encontraremos con sujetos que no se autodefinen como tales, más allá de sus carencias materiales, porque sus estilos de vida, pautas culturales y vínculos sociales son diferentes a los de los pobres tradicionales. La pérdida del empleo implica para quienes ingresaron recientemente el terreno de la pobreza estar ubicados en un terreno incierto, con pocas posibilidades de proyectar su nueva vida, como señala Gutvay (1997: 2) “deben pensarse desde un nuevo lugar en el que no tienen historia”.

Por otro lado, al considerar la *pobreza estructural* es tan importante atender a las carencias materiales como a las marcas de identidad producto de esta condición: sobre quienes integran esta franja social penden estigmas y rótulos que pueden llegar a ser más difíciles de remover que los déficits materiales. La ideología meritocrática, propia de las sociedades capitalistas, alberga la creencia de que la posición social depende del talento y del esfuerzo individual, desde este punto de vista es generalizada la opinión de que los pobres tienen menos motivaciones y ambiciones, se dice de ellos que son “vagos”, “poco dedicados”, al punto que en ocasiones llegan a ser responsabilizados por sus carencias y señalados como *culpables* de su pobreza.

Un argumento muy difundido al respecto es el referido a la existencia de una *cultura de la pobreza*⁸ que promueve la aceptación resignada de esta condición, instalando una visión naturalizada y fatalista de la condición de pobre, la cual convierte al lugar de nacimiento en lugar de destino. El medio cultural en el que los pobres se desenvuelven fomenta la creencia de que el esfuerzo por una vida mejor no vale la pena. El resultado es un círculo vicioso: “la pobreza se reproduce al transmitirse intergeneracionalmente esas pautas culturales” (Macionis y Plummer: 275).

En suma, para comprender adecuadamente la pobreza es preciso atender tanto a las implicaciones que tienen las carencias materiales, teniendo en cuenta las necesidades y sus satisfactores, como a los sentidos: representaciones, percepciones y expectativas que cada grupo o sujeto tiene sobre esta cuestión. En consecuencia y tal como señala Mallimaci (2000:18) para definir la pobreza resulta fundamental combinar las dimensiones estructurales

⁷ La línea de pobreza se define sobre la base de una canasta básica de alimentos más la estimación de los recursos requeridos para satisfacer necesidades no alimentarias tales como vestuario, educación, salud, transporte y esparcimiento. INDEC. Encuesta Permanente de Hogares. 2004

⁸ Sobre este argumento puede revisarse el planteo de Oscar Lewis: *La cultura de la pobreza* en **Ensayos Antropológicos**. Mexico. Grijalbo. 1992

(que se definen por la medición estadística) con las micro (constituidas por las marcas de identidad y sentido) y las relaciones concretas que se dan entre ambas.

CAPÍTULO 2: Atender las necesidades educativas: Las políticas compensatorias

La preocupación pública por la educación de los sectores populares adquiere un lugar destacado en la segunda mitad del siglo XX.⁹ Por estos años, las políticas que se definen a nivel mundial toman al principio de *igualdad de oportunidades* como eje rector y desde el reconocimiento de la educación como un *derecho fundamental para todos* se abordan especialmente a las necesidades de los sectores pobres. *Igualdad* se asocia a *homogeneidad*: se trata de dotar a todos de iguales condiciones de partida, luego el mérito y los esfuerzos personales garantizarán los resultados. Así, la ideología igualitarista y meritocrática implica la promesa del acceso a la educación como condición de movilidad social.

Desde esta concepción se formulan *programas compensatorios* procurando que los sectores desfavorecidos cuenten con escuelas adecuadamente equipadas en sus lugares de origen, que ofrezcan becas para los alumnos y desarrollen actividades específicas para que esos estudiantes puedan igualar sus capacidades a las de quienes integran estratos sociales aventajados. Muchos de estos programas, sustentados en teorías de corte culturalista, consideran que los niños procedentes de hogares pobres están *deprivados culturalmente*, y que sus padres son incapaces en la transmisión de los saberes.

Esta perspectiva encierra el peligro del etiquetaje, que lejos de alentar el desarrollo capacidades y potencialidades y de efectuar una oferta que realmente promueva a los sectores con carencias, brinde propuestas “pobres” para “pobres”. Como expresa Bernstein:

“De esta concepción se deriva que la escuela debe compensar lo que le falta a la familia y que los niños son pequeños sistemas deficitarios . Una vez que el problema se plantea en estos términos, es natural que se fabriquen expresiones tales como “deficiencia cultural” “deficiencia lingüística”. Y se puede esperar que estas deficiencias cumplan con su triste destino.

Etiquetar a estos niños de deficientes culturales es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de la cultura, las imágenes y las representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil significación”. (Bernstein 1999: 459)

Una concepción diferente, centrada en la recuperación de los rasgos peculiares de cada comunidad, comienza a perfilarse a partir de los años ochenta e ingresa con fuerza en las reformas educativas llevadas a cabo en América Latina en la década de los noventa. El enfoque de la *diversidad cultural* sirve de sustento a estas nuevas formulaciones, buscando dar más a los que menos tienen pero no desde el parámetro urbano de clase media, sino desde poblaciones con otros rasgos: se busca valorar las culturas de las comunidades, fortaleciéndolas y enriqueciéndolas. Esta recuperación de lo local se basa en *discriminaciones positivas*

En la formulación de políticas compensatorias, desde este ángulo se cambia la concepción de operar de *programas* a *proyectos*. Mientras que el programa “presenta un contenido general válido en todas partes, el proyecto es específico a un lugar y a la acción de sus promotores singulares (...) El programa procede de una imposición; el proyecto procede

⁹ En los EEUU durante la presidencia de Lyndon Johnson se impulsan iniciativas de gran escala en la lucha contra la pobreza entre las que se cuentan políticas compensatorias. En toda América Latina entre 1950 y 1980 hay un énfasis en ampliar el acceso a la educación primaria, que se acelera con la sustitución de importaciones que requiere de mano de obra más calificada para permitir el desarrollo de la industria. Cfr. REIMERS, Fernando. “Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 23, Mayo-Agosto. 2000.

el compromiso de todos los actores implicados” (Van Haecht: 221). Este cambio de perspectiva deja de enfocar el problema en el niño y en la familia, para reivindicar los saberes populares y potenciarlos en la acción cooperativa escuela-comunidad, en la que se debe incorporar a la mayor cantidad de actores e instituciones (tales como familias, movimientos asociativos, administraciones comunales, etc).

Si bien esta manera de asumir los programas compensatorios puede resultar más oportuna que aquella basada en las teorías del déficit, al considerar la heterogeneidad de la pobreza a la que aludíamos en el apartado anterior, demanda especial atención sobre los siguientes aspectos:

- a) La acción ejecutada bajo la modalidad de proyectos supone el desarrollo de nuevas formas asociativas, que si bien son potentes para construir otros modos de integración educativa, económica y social, también pueden permitir la constitución de circuitos informales, incapaces de articularse a las reglas de un entorno globalizado, y terminar cristalizando la segmentación social. El trabajo en torno a los ejes de diferencia, desigualdad, diversidad, debe mantener alerta de caer en planteos utópicos que no reconozcan el contexto político, económico y social en el que estos planteos de producen; como expresa Dustchasky (1999: 25) “reposicionar a los sectores populares a partir de reconocerles productividad cultural no debe conducirnos a un nuevo equívoco, el de desconocer o relativizar los efectos de vivir en una relación social desigual”.
- b) El desarrollo de este tipo de propuestas exige recursos financieros, adecuada formación de los agentes, adhesión por parte de los actores incorporados. No atender debidamente a estas condiciones puede malograr el desarrollo de los proyectos
- c) El concepto de *diversidad*, que subyace en esta nueva concepción de políticas compensatorias es mas amplio que el de *desigualdad social* e implica una gama de situaciones que incluyen diferencias étnicas, religiosas, de género, etc, lo cual ubica a los docentes en un terreno de incertidumbre, debiendo hacer frente a múltiples interrogantes:

“Que diferencias deben ser las prioritarias para el profesorado?, ¿Qué supone adecuar el curriculum a las necesidades específicas del alumnado? ¿Existe un conjunto de saberes intocables o todo está sujeto a revisión? ¿Qué diferencias deben ser reforzadas y cuáles eliminadas? ¿Cómo se construye un curriculum multicultural? ¿Cómo debe entenderse a la coeducación?”
Bonal,1998: 193)

En definitiva, los cambios en las concepciones de base de las políticas compensatorias dejan abierto el debate en torno al equilibrio entre igualdad-diversidad. Si bien las nuevas versiones de las acciones compensatorias pueden ser positivamente valoradas en cuanto a la superación de perspectivas homogeneizadoras, no puede dejar de considerarse que en la realidad de una Argentina con fuertes disparidades regionales¹⁰, los fundamentos conceptuales de los proyectos de acción focalizada pueden llegar a convertirse en un discurso legitimador de ofertas educativas desiguales (Bordegay y Novaro: 2002) que profundicen aún más las brechas, de modo que mientras los sectores más aventajados recibirían una oferta constituida por insumos materiales y simbólicos

¹⁰ Las disparidades regionales pueden verse con claridad si se recuperan algunos indicadores de desarrollo socioeconómico. Si se considera, por ejemplo, la autonomía fiscal de las provincias, es decir el porcentaje de erogaciones que cada jurisdicción puede cubrir con recursos propios se encuentran diferencias más que importantes, así mientras Capital Federal el 81 % de sus gastos son cubiertos con recursos propios, encontramos casos extremos como LA Rioja o Formosa con sólo un 5 %. Si se consideran las NBI (necesidades básicas insatisfechas) las provincias del Nordeste presentan índices que duplican los del total del país 28, 5% y 14, 3 % respectivamente. Cfr. Brígido, A. M (2004)

complejos, lo que les permitiría continuar incluidos en la *sociedad global*; otros, los más desventajados, permanecerían anclados en los límites estrechos de sus contextos cotidianos¹¹. Por lo tanto, el desafío de las políticas públicas consiste en delinear acciones que respetando la diversidad no pierdan de vista una oferta educativa que abra un amplio horizonte de posibilidades para todos.

CAPÍTULO 3. Cuando la pobreza atraviesa la escuela

Sabemos que la escuela, especialmente en los últimos años, está siendo atravesada por demandas que exceden el cumplimiento de sus funciones específicas (como por ejemplo alimentación y vestimenta). En su espacio concreto se transmiten contenidos y se establecen vínculos sociales que pueden ser tanto “posibilitadores de mejores condiciones de vida” como “reproductores de carencias y, por lo tanto, limitantes” (ROGGI, 2000: 14). La escuela puede generar tramas de inserción o de exclusión según transmita saberes relevantes y permita el desarrollo de vivencias integradoras, o permanezca anclada en conocimientos obsoletos y alejada de las necesidades de la comunidad.

Si bien la institución educativa no puede permanecer indiferente ante esta situación, debe mantenerse alerta de caer en el sentimentalismo que promueve campañas de recolección de productos permitiendo, de este modo, la satisfacción puntual y momentánea de las carencias materiales, pero perdiendo de vista la complejidad y profundidad del fenómeno de la pobreza. Debe tenerse presente que “las altas expectativas populares acerca de lo que pueden brindar las escuelas muchas veces desvían la atención institucional hacia actividades no esenciales para su misión y no siempre responden a las reales capacidades y potencialidades para cumplir con las funciones, mediatas o inmediatas que les son asignadas”. (RIVERO, 1999: Pág. 16).

LOS CONTENIDOS: ¿QUÉ SE DEBE ENSEÑAR?

Otro aspecto sobre el que es preciso reflexionar, es el referido las características que debe tener la oferta curricular para que los alumnos puedan apropiarse de los contenidos capitalizándolos en experiencias relevantes para su vida actual, y en la posibilidad de mejores oportunidades de inserción social a futuro. No se trata sólo de dar matemáticas, lengua y ciencias, sino que se debe pensar en adecuar los desarrollos temáticos a las necesidades específicas de estos sectores. En este sentido, Roggi (2000: Pág. 12) considera que se deberían proporcionar saberes referidos a: conocimientos de lengua que permitan la correcta expresión articulando mensajes operativos en relación con pares, con dirigentes políticos, con grupos empresarios, etc. Para ello se deberán desarrollar competencias en la comprensión de textos, que incluyan desde artículos informativos, mensajes radiales y televisivos, hasta manuales con instrucciones de trabajo. No se trata, plantea Roggi, de sofisticación ni refinamiento en la expresión, sino del desarrollo de las habilidades necesarias para comunicarse en el contexto de los intereses materiales y culturales de la comunidad, lo que requiere un manejo del idioma que permita informarse suficientemente, comprender las ideas expresadas por otros, expresar las propias, identificar intereses personales e identificar y comprender los de los demás. En esta perspectiva el conocimiento de la lengua llega a abarcar a todas las áreas de conocimiento.

¹¹ Reimers (2000) refiere que ninguna de las políticas de discriminación positiva implementadas en América Latina en la última década ha logrado destinar más recursos para la educación de los hijos de los pobres que los empleados para educación de los de mayores ingresos. Los programas de educación compensatoria, señala este autor, se desarrollan sobre debilidades estructurales como bajos salarios docentes, excesivo número de maestros no calificados, escasos niveles de calidad de la formación docente, a lo que debe agregarse enormes desigualdades en las condiciones de vida de los estudiantes; por ello el autor reflexiona que los esfuerzos de estos programas son insuficientes para alterar de forma significativa las brechas de oportunidad educativa de los estudiantes de sectores pobres.

SEGUNDA PARTE: LAS ESCUELAS Y SUS PROYECTOS

Los lineamientos de la política educativa nacional y provincial y la relación Educación y Pobreza

La transformación educativa operada en la década del 90 trajo consigo una preocupación especial por el mejoramiento de las condiciones educativas en los sectores mas vulnerables. A nivel nacional en el año 1993 se implementa el **Plan Social Educativo**,

Con estos objetivos se delimitaron los programas incluidos en el Plan:

- 1) Programa I para "una mejor educación para todos".
- 2) Programa II de "Mejoramiento de la infraestructura escolar".

El Programa I tiene como meta el lograr mejores aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales en los niños, jóvenes y adultos de las poblaciones con mayores necesidades; favorecer el ingreso, permanencia y continuidad de estos alumnos en la escuela, para asegurar que completen la escuela en tiempo y forma, disminuyendo la repitencia y la deserción; y ,por último, apoyar los procesos institucionales para permitir la generación de propuestas adecuadas a cada comunidad, el acrecentamiento del compromiso y la motivación del equipo docente y el mejoramiento de las condiciones en que se enseña y se aprende. Para desarrollar los objetivos propuestos, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación implementó nueve proyectos dentro del Programa I:

Proyecto 1:

"Mejoramiento de la **calidad de la educación** en escuelas de nivel inicial y de educación general básica" con provisión de libros, equipamiento didáctico y perfeccionamiento docente.

Proyecto 2:

"Estímulos a las **iniciativas institucionales**" con aportes para la continuidad de propuestas innovadoras en escuelas, elaboradas y ejecutadas por la comunidad docente.

Proyecto 3:

"Mejoramiento de la calidad de la **educación secundaria**" con aplicación pedagógica de la informática y ampliación de la red telemática.

Proyecto 4:

"Atención de necesidades educativas de **poblaciones aborígenes**", apoyo al desarrollo de propuestas mediante aportes materiales, económicos y de asistencia profesional cuyos destinatarios sean grupos poblacionales aborígenes.

Proyecto 5:

"Promoción de acciones institucionales de **formación laboral** para alumnos de tercer ciclo de educación general básica", aportes técnicos y financieros de proyectos institucionales que vinculen la escuela con actividades productivas de la comunidad con el objetivo de introducir a los alumnos de EGB al mundo del trabajo.

Proyecto 6:

"Educación básica para **adultos**" con aportes financieros y materiales destinados a los Centros incorporados.

Proyecto 7:

"Fortalecimiento de la **educación rural**", desarrollo de una propuesta institucional y pedagógica para la implementación del tercer ciclo de la EGB en escuelas rurales de grados agrupados y asistencia técnica y financiera para escuelas con pedagogía de la alternancia.

Proyecto 8:

"Apoyo institucional a escuelas de **educación especial**" con aportes para el equipamiento específico y la ejecución de propuestas institucionales para escuelas de educación especial.

Proyecto 9:

"Atención a **situaciones socioeducativas de excepción**".

Durante los años 2000 a 2002 dicho plan fue reemplazado por el Programa de Escuelas Prioritarias y el Programa de Acciones Compensatorias en Educación. (PACE)

En 2003 la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, implementó el Programa Integral para la Equidad Educativa (PIEE)¹² con el propósito de impulsar e institucionalizar las alternativas que las escuelas, articuladas entre sí y/o con diversas organizaciones de la sociedad civil despliegan con el fin de revertir las situaciones socioeducativas problemáticas de sus contextos.

El PIEE se propone mejorar los niveles de inclusión, permanencia y promoción a tiempo garantizando calidad en los aprendizajes de los niños y jóvenes de escuelas cuya población escolar pertenece a los sectores que presentan mayor riesgo socioeducativo, para ello promueve dos tipos de intervenciones: una a nivel estrictamente intrainstitucional que se concentra en el fortalecimiento de la tarea educativa de la escuela a fin de que los alumnos aprendan con calidad, en los tiempos previstos, sin interrupciones temporarias y/o definitivas; la segunda línea corresponde a la asociación que una red escolar puede emprender con diferentes organizaciones de la sociedad civil a fin de implementar actividades que permitan abordar problemas exógenos a la escuela (salud, carencias materiales, violencia).

Las políticas compensatorias también tuvieron desarrollos a niveles jurisdiccionales. En el caso de la Provincia de Córdoba se implementaron los siguientes proyectos¹³:

1. Proyecto de Fortalecimiento Pedagógico a 108 Escuelas Primarias Urbano Marginales: Rehacer la Escuela en Contextos de Pobreza y Exclusión social
2. Proyecto para el mejoramiento de la calidad educativa: microexperiencia de extensión de jornada
3. Programa de convivencia escolar

1. Proyecto de Fortalecimiento pedagógico a 108 Escuelas Primarias Urbano Marginales: Rehacer la Escuela en Contextos de Pobreza y Exclusión Social

Este se pone en marcha en el año 2000 mediante un acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Pcia de Cba, a través de la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas y de la Dirección de Educación Inicial y Primaria (DEIP), y la Unión de Educadores de la Pcia. de Córdoba (UEPC) para atender los problemas más relevantes que afectan el aprendizaje y el rendimiento escolar en las escuelas urbano marginales.

El Proyecto parte de un diagnóstico, resultado de una investigación realizada por la UEPC, de datos aportados por el Departamento de Estadística de la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas del Gobierno de la Pcia. de Córdoba y de información proporcionada

¹² A fines de 2003 y durante 2004 se implementa, además, el PIIIE (Programa Integral para la Igualdad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación) Este programa con una modalidad compartida de gestión con cada equipo jurisdiccional consiste en:

1. Apoyo a las iniciativas pedagógicas; 2. Participación en los Proyectos de Fortalecimiento de la Enseñanza; 3. Propuestas para la Reinserción Escolar; 4. Construcción de Redes de Escuelas; 5. Seguimiento y Evaluación; 6. Modalidad de gestión federal; 7. Articulación con otras áreas sociales; 8. Provisión de Recursos Materiales para la Enseñanza y el Aprendizaje.

¹³ La información respecto de estos Programas fue obtenida de la documentación suministrada por distintos equipos técnicos de las instituciones mencionadas.]

por Organizaciones de Base por los Derechos Sociales (UOBDS). Este diagnóstico posibilitó la selección de 108 escuelas urbano – marginales.

El proyecto contempla tres líneas de trabajo: acciones en el área de lengua, asistencia técnica escuela comunidad y apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje:

El trabajo en el área de lengua se fundamenta en la complejidad de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y en los altos índices de fracaso escolar que se registran en esta área en escuelas urbano – marginales. El proyecto busca concientizar a directivos y docentes a cerca de que la variante lingüística urbano marginal es una norma diferente, pero no deficiente; en consecuencia, deben considerar que en la escuela coexisten una norma lingüística urbano marginal con una escolarizada.

A partir de estos fundamentos se busca que cada institución reconozca las principales problemáticas de alfabetización que se le plantean y generen propuestas superadoras. Para ello el proyecto preve la actuación de maestros de apoyo pedagógico para la enseñanza de la lengua quienes tienen por función orientar a los docentes de grado de las escuelas participantes, en el desarrollo de las acciones específicas

Con respecto a la asistencia técnica escuela-comunidad, se desarrolla mediante un programa orientado a optimizar los nexos entre la institución escuela y la comunidad en la que está inserta. Se intenta abordar la irrupción en la escuela de problemas de génesis social que producen planteos problemáticos y paralizadores en las escuelas ¹⁴; por otro lado, se pretende superar la dispersión, superposición y desarticulación de los recursos institucionales estatales, no gubernamentales y comunitarios, y las acciones cortoplacistas o puntuales.

. La oferta técnica se concreta a través de un conjunto de acciones entre las que se pueden mencionar:

- Apoyo a la Gestión Directiva
- Participación de familias y organizaciones en el Proyecto Educativo Institucional
- Redes Interinstitucionales Comunitarias
- Experiencias Educativas Alternativas

En cuanto al apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje se trata de promover la calidad de las prácticas pedagógicas a fin de revertir la problemática del fracaso escolar, para lo cual se ofrece soporte teórico y técnico para la planificación, el desarrollo y la evaluación de alternativas pedagógicas¹⁵. Incluye proyectos de acción que responden a campos específicos de problemas, como por ejemplo prevención de la repitencia, recuperación de experiencias innovadoras, colaboración con los Maestros de Apoyo en Lengua, etc.

2-Proyecto para el Mejoramiento de la calidad educativa: Microexperiencia de Extensión de Jornada¹⁶

¹⁴ Se trata de problemas tales como abuso , abandono, maltrato, violencia familiar)

¹⁵ En 2004 los Proyectos que integran APEA son: 1- Recuperación, Construcción e Implementación de experiencias pedagógicas innovadores, 2- Publicación de Experiencias Innovadoras, 3-Tutorías de Docentes de Apoyo en Lengua, 4-Articulación Interniveles.

¹⁶ Este proyecto comprende 43 escuelas urbano marginales y rurales de la provincia de Córdoba: 13 en la capital y 30 en el interior. En la actualidad el número de escuelas incluías asciende a ...

Se implementó por Resolución Ministerial N° 362 del año 2000 como parte del “Proyecto Para El Mejoramiento De La Calidad Educativa” dentro del marco del Pacto de Calidad Educativa.¹⁷ Es elaborado por la Dirección de Educación Inicial y Primaria, con el asesoramiento técnico curricular de la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas. Promueve acciones y recursos que optimizan la calidad educativa de alumnos en situación de riesgo y necesidades educativas prioritarias teniendo como objetivos tres propuestas: a) posibilitar la incorporación de una segunda lengua: el Inglés; b) incorporar la Informática como herramienta necesaria en todos los procesos de aprendizaje y c) facilitar la apropiación de competencias expresivas y comunicativas a través del teatro.

El impacto del Programa determinó un mejoramiento del servicio educativo de la escuela pública contemplando aspectos de retención de matrícula, menor deserción, incremento en la promoción de los alumnos y disminución de repitencia; también un incremento de vínculos interinstitucionales con la comunidad y sus familias.

3. Programa de Convivencia Escolar¹⁸

La Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas perteneciente al Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, con el fin de implementar la transformación pedagógica a través del mejoramiento de la convivencia institucional y social promovió a partir de 2000 la capacitación a los docentes a fin de ofrecerles elementos conceptuales y herramientas metodológicas para afrontar las situaciones de conflicto que se suscitan en el ámbito educativo y contribuyen al mejorar los vínculos interpersonales en las instituciones educativas que redundan en el orden pedagógico. Las líneas de acción apuntan a:

- Brindar un servicio de asesoramiento especializado en cuestiones de Convivencia Escolar a las instituciones educativas de la Provincia de Córdoba con atención de demandas mediante la modalidad a distancia a través de una línea telefónica¹⁹.
- Proveer de asesoramiento técnico e intervenir en las instituciones educativas que presentan problemáticas de convivencia escolar no factibles de resolverse telefónicamente y que no cuentan con recursos técnico- profesionales;
- Ofrecer capacitación externa para distintos niveles de la comunidad educativa a través de herramientas conceptuales y metodológicas que posibiliten resolver los conflictos de la vida institucional e implementar estrategias de prevención, destinadas a mejorar la convivencia escolar

➤ ¹⁷ **El Pacto de Calidad Educativa** suscripto el 11 de septiembre de 1999 por el Gobierno de la Pcia de Córdoba, la Unión de Educadores de Córdoba., la Asociación del Magisterio de enseñanza Técnica, el Sindicato Argentino de Docentes Particulares, y la Asociación de Docentes de Enseñanza Media. Se establece la calidad educativa como política dirigida a los sectores mas desprotegidos, jerarquización y profesionalismo docente, eliminación del presentismo, implementación de concursos docentes. El Gobierno de la Pcia. de Cba. asume compromisos para promover una mejor calidad educativa y los docentes se comprometen a la participación en espacios de concertación, capacitación, cooperación para la disminución del ausentismo docente, entre otros.

¹⁸ El Programa en la actualidad cuenta con las siguientes líneas de acción:

Proyecto A: Asistencia Técnica a dificultades de convivencia escolar.

Proyecto B: Capacitación docente en temáticas de convivencia escolar y prevención de la violencia.

Proyecto C: Producción de Material de Apoyo.

Proyecto D: Investigación.

¹⁹ Línea Telefónica 0-800-777-3728

- Capacitar a los Alumnos de Nivel Medio en relación a temáticas tales como liderazgo, mediación, conducción y organización de los Centros de Estudiantes.

- *Programa de promoción de la lectura Volver a Leer*²⁰

Este programa se implementó en el año 2000 con el objeto de superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura, y promover la lectura y la comprensión de textos. El mismo desarrolla tres líneas de acción:

Promoción de comportamientos: convoca a personalidades relevantes de diferentes ámbitos para que compartan con los estudiantes espacios de lectura. El proyecto ofrece también capacitación docente y si es requerido por la escuela, asesoramiento para el desarrollo de proyectos de lectura.

Promoción de la lectura en la escuela: Propone el desarrollo de la lectura como eje transversal del proyecto curricular institucional. Se articulan los contenidos procedimentales y conceptuales de las disciplinas escolares que involucren comprensión y producción de textos.

Capacitación docente: Se realizan acciones de capacitación de docentes de los distintos niveles que participan como agentes multiplicadores en sus escuelas. También se brinda capacitación a supervisores y directivos para que puedan asesorar a los docentes según las realidades institucionales y regionales.²¹

Estos proyectos atraviesan mayoritariamente las prácticas educativas de las escuelas encuestadas.

En toda la documentación relevada, los proyectos mencionados (a excepción del destinado a Lengua dentro del Proyecto Rehacer escuelas en contextos de Pobreza y Exclusión Social) no revelan métodos de evaluación sistemáticos que permitan medir el impacto de los mismos y determinar si han alcanzado los objetivos planteados.

CAPÍTULO 5

A. Origen de los proyectos y sus temáticas

Como habíamos referido anteriormente, los proyectos y acciones que las escuelas ponen en marcha ante la realidad de pobreza, pueden provenir de diferentes ámbitos:

- Ministerio de Educación.
- Otras organizaciones (ONG, Asociaciones Civiles, Fundaciones, Universidades)
- La escuela misma.

Como resultado del relevamiento efectuado, encontramos que el 66% de los Proyectos que se llevan a cabo en las escuelas de Nivel Inicial y Primario que corresponden a la muestra de este trabajo, se originan en iniciativas de la propia institución educativa. El 25%, se gesta a partir de la intervención de organismos gubernamentales, y sólo un 9%, a partir de iniciativa de organismos no gubernamentales.

	<i>NIVEL INICIAL</i>	<i>NIVEL PRIMARIO</i>	<i>NIVEL INICIAL Y PRIMARIO</i>
--	----------------------	-----------------------	---------------------------------

²⁰ El Programa en la actualidad continúa con las mismas líneas de acción incorporándose en el 2004 acciones de a) Desarrollo de escenarios y prácticas de lectura que incluye el concurso de promoción lectora “almanaques para leer a nuestros poetas todo el año”, b) De reflexión pedagógica y capacitación que incluye la 12ª Jornada de educación para la Feria del Libro, c) De extensión sociocultural que incluye cine, literatura, exhibiciones de arte.

²¹ Este programa se diseñó para ser implementado en todas las escuelas de gestión pública; consideramos pertinente hacer la descripción del mismo en tanto las escuelas relevadas lo destacan entre los proyectos destinados a atenderlas .

ESCUELA	71.4 %	64.8%	66.7%
ORGANISMOS GUBERNAMENTALES	15.2%	29.2%	25%
ORGANISMOS NO GUBERNAMENTALES Y OTRAS INSTITUCIONES	13.3%	7.5%	9.1%

Los porcentajes obtenidos muestran claramente que dos tercios de las acciones corresponden a iniciativas desarrolladas por la escuela, lo que pone en evidencia la marcada preocupación de las instituciones por atender las distintas situaciones vinculadas con la pobreza que se hacen presentes en ellas.

Respecto a los proyectos que provienen de Organismos Gubernamentales corresponden al *“Proyecto de Fortalecimiento pedagógico a 108 escuelas primarias urbano – marginales: Rehacer la escuela en contexto de pobreza y exclusión social”*

En cuanto a los proyectos en los que participan organizaciones no gubernamentales e instituciones y agentes externos a la comunidad educativa, se pueden citar instituciones como INTA, facultades de la UNC, dispensarios y centros de salud comunitarios, empresas, fundaciones, colegios privados, medios de comunicación y centros vecinales.

Las temáticas que desarrollan estos proyectos son variadas, pero es posible agruparlas en los siguientes tipos:

- Acciones de fortalecimiento de relaciones interpersonales, prevención de violencia social, familiar y escolar, importancia de la educación en la promoción y progreso personal.
- Promoción de estilos de vida saludable y prevención de la salud: detección temprana de enfermedades neuromotrices, fonoaudiológicas, odontológicas, psicomotrices. En estos proyectos participan fundamentalmente algunas Unidades Académicas de la UNC, centros de salud comunitarios y fundaciones (ARCOR, LUSIDA).
- Acciones de apoyo escolar, que procuran evitar el fracaso y promover la continuidad en el CBU; éstas son desarrolladas con la intervención de algunas facultades de la UNC, y en otros casos como emprendimientos de acciones solidarias de escuelas privadas.
- Huertas comunitarias y cuidado del medio ambiente. Estos proyectos se trabajaban desde instituciones específicas como por ejemplo el INTA.
- Algunas escuelas trabajan conjuntamente con la Fundación Leer, en promoción de hábitos de lectura, integrando a las familias en tales acciones.
- La escuela actúa como movilizadora de la comunidad ante necesidades puntuales, tal es el caso, por ejemplo, de una escuela que colabora con el centro vecinal en las gestiones para obtener agua potable o en otro caso en que se trabaja en conjunto con una cooperativa de vivienda. La escuela asume así, el lugar de centro convocante.

B. Los proyectos y sus objetivos

A partir del análisis efectuado observamos que hay una amplia variedad de objetivos que persiguen los distintos proyectos. Los principales objetivos mencionados se vinculan con el aprendizaje de la lengua, esto no resulta extraño debido a que el Estado tiene en marcha Programas destinados a tal fin, señalados en el capítulo tres. Otros proyectos formulan objetivos vinculados a la convivencia escolar, proyectos de forestación y huerta y promoción de la salud.

Cabe aclarar que los porcentajes obtenidos difieren significativamente según se trate del nivel inicial o primario. Mientras que en el nivel inicial predominan proyectos que persiguen objetivos de promoción de la salud; en el nivel primario predominan aquellos vinculados al área de la lengua. Esto parece poner en evidencia una ruptura entre los objetivos que los objetivos persiguen en cada uno de los niveles. Obsérvese un ejemplo: el 41.9 % de los proyectos en el nivel primario están destinados a atender las necesidades de formación docente, por el contrario en el nivel inicial solo el 4.9 % de los proyectos se refieren a esta cuestión.

	<i>NIVEL INICIAL(SOBRE TOTAL ESC 83)</i>	<i>NIVEL PRIMARIO (SOBRE TOTAL ESC 105)</i>	<i>NIVEL INICIAL Y PRIMARIO (SOBRE TOTAL ESC 188)</i>
CAPACITACION DE LOS DOCENTES	4.8%	41.9%	25.5%
ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES	1.2%	12.3%	7.4%
LENGUA	13.2%	42.8%	29.2%
CIENCIAS SOCIALES	2.4%	8.5%	5.8%
INFOMÁTICA	3.6%	9.5%	6.9%
PLASTICA	4.8%	5.7%	5.3%
APOYO ESCOLAR	2.4%	8.5%	5.8%
CONVIVENCIA	10.8%	32%	22.8%
FORESTACION O HUERTA	16.8%	29.5%	23.4%
ALIMENTACION	20.4%	19%	19.6%
SALUD	20.4%	20.9%	20.7%
TALLERES	4.8%	14.2%	10.1%
CHARLAS	18%	21.9%	18%
RADIOS ESCOLARES	0%	9.5%	5.3%
ROPEROS ESCOLARES	16.8%	12.3%	14.3%
ARREGLO O LIMPIEZA	3.6%	13.3%	9%

SI OBSERVAMOS LA DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS PARA LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON LAS ÁREAS CURRICULARES ENCONTRAMOS QUE EL 42.8% DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES EN ESTA INVESTIGACIÓN, DESARROLLAN PROYECTOS DE APOYO A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA, QUE EN SU MAYORÍA FORMAN PARTE DE ACCIONES PROMOVIDAS DESDE EL ÁMBITO OFICIAL²², PERO SÓLO EL 2.3 % POSEÍA PROYECTOS SIMILARES DESTINADOS A MATEMÁTICAS. EL 8.5 % DE LAS ESCUELAS MAS POBRES DESARROLLA ACCIONES ESPECIALES RELACIONADAS CON LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, Y ENTRE LAS ESCUELAS QUE COMPONEN LA MUESTRA

²² A partir del año 2000 se implementa por Resolución Ministerial 250/00 del Ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba el programa de promoción de la lectura "Volver a leer" mediante el cual se intenta superar las dificultades para el aprendizaje, revalorizar la lectura y la comprensión de textos. Se promueve la lectura a través de "Modelos Lectores", desde el convencimiento que así como el docente es un modelo lector para el alumno, también lo son los padres y las personalidades que a diario la comunidad legitima en todos los ámbitos. La lectura pasa a ser parte de los programas educativos de las escuelas provinciales.

DEL ESTUDIO, SÓLO SE RELEVÓ UN PROYECTO CENTRADO EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES.

C. RESPONSABLES Y DESTINATARIOS

En relación a los responsables de la gestión de los proyectos, es significativo observar que es la propia escuela, a través de los docentes y directivos, las que se hace cargo de la marcha de los mismos

	<i>NIVEL INICIAL</i>	<i>NIVEL PRIMARIO</i>	<i>NIVEL INICIAL Y PRIMARIO</i>
DIRECTIVOS	53.3%	60.3%	58.3%
DOCENTES	80%	80.1%	79.8%
PADRES	20%	18.7%	19.1%
COMUNIDAD	10.5%	9.4%	9.7%

En cuanto a los destinatarios de estos proyectos, el porcentaje más elevado, 88,7%, corresponde a los alumnos. En un 56,75 % de los casos estos, incluyen a los padres, el 30% a los docentes y el 27% a otros miembros de la comunidad educativa.

Si observamos el cuadro presentado a continuación, es significativo que el nivel inicial incorpora a un porcentaje mayor de padres y de miembros de la comunidad como destinatarios de los proyecto, que en el nivel primario.

	<i>NIVEL INICIAL</i>	<i>NIVEL PRIMARIO</i>	<i>NIVEL INICIAL Y PRIMARIO</i>
ALUMNOS	88.6%	89.1%	88.7%
PADRES	65.7%	53.6%	56.7%
DOCENTES	16.2%	36%	30.1%
MIEMBROS DE LA COMUNIDAD	38.1%	24%	27.7%

D. ACCIONES ASISTEMÁTICAS

En cuanto a las acciones asistemáticas observamos que, el 22% están destinados a asistir a las poblaciones en la satisfacción de necesidades vinculadas a la alimentación y vestimenta. Estos proyectos surgen como respuestas a las demandas que las propias comunidades les formulan, tienen como responsables a los docentes (en algunos casos a madres de alumnos), y persiguen objetivos tales como “*fortalecer lazos entre familias y ayudar a los mas necesitados*” o “*conseguir recaudar dinero para gastos diarios de la escuelas, beneficiar a la comunidad con ropa en buen estado y a buen precio*”. Para dar cumplimiento a los propósitos mencionados se llevan a cabo acciones tales como: “*venta de cartones, entrega de colchas, compra de útiles, compra de remedios, entrega de comestibles, organización de rifas de valor reducido de comestibles y útiles escolares*”.

También se desarrollan acciones dirigidas a atender problemáticas vinculadas con la convivencia (13,2%); así como también talleres de formación permanente para padres (12,2%).

	<i>NIVEL INICIAL (SOBRE TOTAL DE ESC 83)</i>	<i>NIVEL PRIMARIO (SOBRE TOTAL DE ESC 105)</i>	<i>NIVEL INICIAL Y PRIMARIO (SOBRE TOTAL DE ESC 188)</i>
CONVIVENCIA ESCUELA COMUNIDAD	8.4%	17.1%	13.2%
ROPERO ESCOLAR	10.8%	13.3%	12.2%
HUERTA	2.4%	2.8%	2.6%
ASIST. CON ALIMENTOS Y ROPA	2.4%	11.4%	7.4%
TALLERES EXTENSION COMUNITARIA	2.4%	6.6%	4.7%
CHARLAS PARA PADRES	18%	7.6%	12.2%

Estos resultados ponen de manifiesto que aún cuando las escuelas gozan de autonomía para el desarrollo de proyectos propios²³, continúan dependiendo fuertemente de la iniciativa estatal para la definición de sus acciones (la cantidad de proyectos desarrollados en el área de la Lengua es una muestra de ello). Esto puede llegar a constituirse en un círculo vicioso en el que el Estado espera que la institución educativa formule las acciones adecuadas para el contexto en el que se encuentra inserta, al tiempo que la expectativa desde las escuelas es que éstas vengan promovidas por organismos del Estado. En una investigación dirigida por Estela Miranda (2003) se encontró que la autonomía es percibida de un modo contradictorio por los actores del sistema, quienes si bien reconocen estos mayores márgenes de la institución, vivencian una sensación de abandono, indiferencia e incertidumbre por no contar con claridad suficiente sobre lo que supone una práctica escolar autónoma.

En lo que atañe a la manera en que los contenidos de las diferentes áreas se incorporan en proyectos específicos, consideramos que si bien el desarrollo de actividades destinadas al mejoramiento de las competencias lingüísticas es esencial, dado que la lengua atraviesa a todas las áreas de conocimiento, es necesario potenciar desarrollos conceptuales de otras disciplinas, enfocados desde la particularidad de los contextos de pobreza, no hacerlo supone brindar una oferta incompleta.

Primeras Conclusiones

Los datos presentados nos permiten arribar a algunas conclusiones entre las que podemos observar que la escuela, ante la situación de pobreza que vive la comunidad en la que está inserta, es pensada básicamente en términos de carencia ubicando a esta institución en un terreno asistencial. Esto se constituye en un límite importante, pues como refiere Duschatsky (1999:24) “si sólo caracterizamos a los sectores populares desde la carencia de bienes materiales y simbólicos no podríamos pensar su universo cultural más que desde el déficit, y como están privados de todo tipo de productividad simbólica solo reproducirían en

²³ Recordemos que con la transformación educativa operada a partir de la Ley Federal de Educación las instituciones educativas se constituyeron en un componente estratégico en el cambio del sistema educativo. La nueva normativa otorga a las instituciones márgenes de autonomía para el desarrollo de un nuevo estilo de gestión en el cual el PEI (Proyecto Educativo Institucional es su principal herramienta)” Cfr. MIRANDA, ESTELA, SENEN GONZALEZ, S; LAMFRI, N: *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los Noventa*. Brujas, Córdoba, 2003.

el plano de lo cultural lo que viven en lo económico. En este círculo vicioso donde se quedan sin voz, sin palabras y no se visualizan alternativas posible, parece que sólo queda la adaptación dada por la adecuación a la demanda de los recursos disponibles”.

Por lo tanto, resulta imprescindible ampliar los horizontes de interpretación de la pobreza para superar las visiones restringidas que ubican al pobre en condición de mero receptor. Mirar la pobreza desde otro lugar implicará incorporar más activamente a las familias (y no sólo a las madres) en el proceso educativo, lo que supone variar la dirección en la que tradicionalmente se ha desarrollado el vínculo escuela-familia: no debe esperarse que los padres se acerquen a la escuela; es ésta la que debe salir a su encuentro procurando identificar y comprender las estrategias educativas familiares y así recuperarlas y potenciarlas en los procesos escolares eficaces.

Sin duda, muchos docentes ya reflexionan desde esta perspectiva (recordamos, por ejemplo una maestra que nos comentaba: “si la escuela lograr comprender las estrategias de supervivencia que ponen en juego los niños de la calle, seguramente no habría fracaso escolar”), sin embargo, es necesario que esta nueva conciencia del problema impregne al conjunto del sistema y, superando el terreno meramente especulativo, abra paso a la acción.

Otro de los motivos por los cuales es necesario abandonar una perspectiva de la pobreza centrada exclusivamente en las carencias, es que ésta considera al alumnado desde un perfil homogéneo, con lo que se pierde de vista la presencia de *nuevos pobres*, muchos de los cuales, provenientes de escuelas privadas, han recalado en las públicas por la difícil situación económica que atraviesan sus padres. Esta heterogeneidad en la composición del alumnado instala a menudo, problemas de segregación social en el seno de cada institución, mecanismo que se manifiesta en discriminaciones cruzadas: los *antiguos pobres* reciben en el espacio cotidiano de “su escuela” a estos *nuevos pobres* a los que no reconocen como tales; por su parte, estos últimos, tampoco se identifican plenamente en su nueva ubicación social. Esta nueva configuración de la pobreza no sólo ha producido pérdidas materiales, sino también rupturas simbólicas y de identidad, ante lo cual se presenta a la escuela un nuevo reto: el de contribuir a formar comunidades y a desarrollar cooperación entre grupos diversos que permitan, en alguna medida, la reconstrucción de los lazos sociales.

Por cierto que es impensable que los cambios que hemos puntualizado sean desarrollados fuera de un marco de políticas de Estado, pues de lo contrario, estaríamos colocando en la escuela y los docentes una pesada carga, que lejos de promover una mejora de las condiciones educativas de los grupos afectados por el flagelo de la pobreza, contribuiría aún más a la desigualdad.

Los resultados comentados nos conducen a reflexionar sobre dos aspectos: por un lado, acerca de la concepción de pobreza que subyace en estos proyectos, y por otro, sobre la vinculación escuela-comunidad. Con respecto al primer punto, podemos señalar que estos proyectos se sustentan en una visión de la pobreza vinculada, de manera casi exclusiva, a las carencias materiales, esto lleva a que la escuela pierda de vista su función central, desplazándose a terrenos colindantes con la acción social. Estas formas de actuación implican un fuerte riesgo de instalar, utilizando palabras de Raggio (1998: Pág. 26), una forma de “caridad basada en la visualización del dar”, lo cual, según explica esta autora, refuerza la dependencia física y psíquica de quien recibe al quedar “siempre a disposición de la discrecionalidad del que da”. De este modo, la escuela, que debiera preparar a los alumnos para comprender la complejidad de los contextos de pobreza potenciando acciones de promoción y de inserción social, estaría profundizando identidades “dependientes” y “demandantes”, no muy distantes de aquella visión *fatalista* de la *cultura de la pobreza* que instala al pobre en una condición naturalizada, impidiéndole escapar de la misma, y que, como hemos referido anteriormente, convierte al lugar de nacimiento en lugar de destino.

En cuanto a las modalidades que asume la participación comunitaria, lejos se encuentran las experiencias referidas de las recomendaciones (presentes particularmente en las nuevas versiones de los programas compensatorios) que enfatizan la reivindicación de los saberes populares y su potenciación en la acción cooperativa escuela-comunidad. En las acciones escolares que hemos mencionado no parecieran capitalizarse suficientemente los conocimientos de las propias comunidades, dado que, en su mayoría, las propuestas se encuadran en actividades de extensión escolar. Por otra parte, la participación se reduce casi exclusivamente a las madres, con lo cual se marca otra brecha importante entre las acciones cotidianas de las escuelas y las recomendaciones recientes sobre el trabajo en proyectos que involucren a la escuela con familias, movimientos asociativos, administraciones comunales, etc.

En la mayoría de los casos la comunidad es simple receptora de estas acciones, un 53.6 % de los proyectos relevados considera a los padres como *destinatarios*; en otros casos (18,7%), se percibe una participación más activa, los padres se constituyen como corresponsables y son fundamentalmente las madres quienes se involucran directamente en las actividades arreglando ropa, colaborando en la colecta de productos, integrando clubes de madres o cooperadoras escolares.

Conclusiones

Decíamos al principio de este artículo que el mapa social de nuestro país se ha complejizado con la presencia de pobres cada vez más pobres y de antiguos grupos de sectores medios que se han visto repentinamente sumergidos en condiciones de pobreza. Esa complejidad repercute en el sistema educativo en su conjunto y en cada institución en particular, obligando a revisar las categorías de análisis y los esquemas de acción, en procura de que la educación que reciben los afectados por tal condición opere en un sentido de promoción e inserción social y no en uno reproductor y regresivo.

Hemos visto, sin embargo, como a pesar de la complejidad del fenómeno, desde la escuela la pobreza es pensada básicamente en términos de carencia, ubicando a esta institución en un terreno asistencial. Esto se constituye en un límite importante, pues como refiere Duschatsky (1999:24) “si sólo caracterizamos a los sectores populares desde la carencia de bienes materiales y simbólicos no podríamos pensar su universo cultural mas que desde el déficit, y como están privados de todo tipo de productividad simbólica sólo reproducirían en el plano de lo cultural lo que viven en lo económico. En este círculo vicioso donde se quedan sin voz, sin palabras y no se visualizan alternativas posible, parece que sólo queda la adaptación dada por la adecuación a la demanda de los recursos disponibles”.

Por lo tanto, resulta imprescindible ampliar los horizontes de interpretación de la pobreza para superar las visiones restringidas que ubican al pobre en condición de mero receptor. Mirar la pobreza desde otro lugar implicará incorporar más activamente a las familias (y no sólo a las madres) en el proceso educativo, tratando de crear en ellas un ambiente favorable al cambio educativo, alentando la idea de que la ayuda paterna es parte central de todo aprendizaje escolar exitoso (Rivero, 1999). No se trata de “brindar charlas” para padres, mediante las cuales se los aconseje acerca de la conveniencia de colaborar con el aprendizaje de sus hijos, sino más bien de tomar como punto de partida las estrategias socializadoras de estas familias y analizar la manera en que se pueden articular con las que se desarrollan desde la escuela. Esto supone variar la dirección en la que tradicionalmente se ha desarrollado el vínculo escuela-familia: no debe esperarse que los padres se acerquen a la escuela, es ésta la que debe salir a su encuentro procurando identificar y comprender estrategias educativas familiares y así recuperarlas y potenciarlas en procesos educativos eficaces. Sin duda, muchos docentes ya reflexionan desde esta perspectiva (recordamos, por ejemplo una maestra nos comentaba que “si la escuela lograr comprender las estrategias de

supervivencia que ponen en juego los niños de la calle, seguramente no habría fracaso escolar”), sin embargo, es necesario que esta nueva conciencia del problema impregne al conjunto del sistema y, superando el terreno meramente especulativo, abra paso a la acción.

Además, se debe procurar que la participación se haga extensiva a otros sujetos, grupos y organizaciones de la comunidad, volviendo educativos otros espacios. Una manera conveniente para trabajar en esta dirección es hacerlo mediante la constitución de redes. Una red supone la existencia de intercambios entre diferentes agentes y/o instituciones que asumen tareas y responsabilidades de acuerdo a las capacidades y recursos con que cuentan. Al articular la labor de la escuela con otras instituciones o agentes se responderá mejor a las múltiples demandas y necesidades de las comunidades permitiendo que la escuela recupere su función específica; por otra parte, frente a la fragmentación, la exclusión social, el descrédito institucional y el sentimiento de abatimiento y fatiga de los actores, las redes aparecen como mecanismos que otorgan pertenencia, sentido e inclusión (Mallimaci, 2000; Núñez 2003)

Otro de los motivos por los cuales es necesario abandonar una perspectiva de la pobreza centrada exclusivamente en las carencias, es que ésta considera al alumnado desde un perfil homogéneo, con lo que se pierde de vista la presencia de *nuevos pobres*, muchos de los cuales, provenientes de escuelas privadas, han recalado en las públicas por la difícil situación económica que atraviesan sus padres. Esta heterogeneidad en la composición del alumnado instala, a menudo, problemas de segregación social en el seno de cada institución, mecanismo que se manifiesta en discriminaciones cruzadas: los *antiguos pobres* reciben en el espacio cotidiano de “su escuela” a estos *nuevos pobres* a los que no reconocen como tales; por su parte estos últimos tampoco se identifican plenamente en su nueva ubicación social²⁴. Es que esta nueva configuración de la pobreza, como dijéramos anteriormente, no sólo ha producido pérdidas materiales, sino también rupturas simbólicas y de identidad, ante lo cual se presenta a la escuela un nuevo reto: el de contribuir a formar comunidades y a desarrollar cooperación entre grupos diversos que permitan, en alguna medida, la reconstrucción de los lazos sociales.

Por cierto que es impensable que los cambios que hemos puntualizado sean desarrollados fuera de un marco de políticas de Estado, pues de lo contrario, estaríamos colocando en la escuela y los docentes una pesada carga, que lejos de promover una mejora de las condiciones educativas de los grupos afectados por el flagelo de la pobreza, contribuiría aún más a la desigualdad.

Como ya ha sido señalado, el Estado debe repensar el modo de atender a la diversidad sin negar un plano de iguales oportunidades para todos, el “derecho a la igualdad debe ser el operador que regule la diversidad” (Núñez, 2003). Desde este horizonte las políticas deben ser desarrolladas atendiendo especialmente a brindar una adecuada capacitación de los docentes, que implique tanto conocimientos disciplinares específicos como herramientas para la comprensión sociocultural del contexto en que se desempeñan; y a proporcionar, en el marco de la autonomía institucional, el apoyo necesario para promover en las escuelas la elaboración de proyectos que, recuperando las particularidades del entorno local, capaciten a los sujetos para posicionarse en horizontes más amplios.

En definitiva, si el escenario de la pobreza ha cambiado, es imprescindible escribir nuevos libretos para que los afectados por este flagelo puedan escapar del confinamiento y la exclusión social.

²⁴ Un análisis de cómo se manifiesta esta problemática entre adolescentes de una la escuela pública es efectuado por Maldonado Mónica: *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los noventa*. Eudeba. Buenos Aires. 2000

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil: "Una crítica al concepto de educación compensatoria". En ENGUITA, Mariano F. (editor). *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel S.A., Barcelona, 1999.
- BONAL, Xavier. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 1998
- BORDEGARAY, D y NOVARO, G: *La educación intercultural. Puede ser una política de Estado*. Ponencia publicada en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/encuentro/htm>. 2002
- BRIGIDO, Ana: *El Sistema Educativo Argentino. Elementos conceptuales, metodológicos y empíricos para su análisis*. Brujas. Córdoba. 2004
- DUSCHATSKY, Silvia: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires. 1999
- GUTVAY, Mónica: "Pobreza y políticas sociales". Ponencia Presentada en el *Primer Congreso Internacional "Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes. 1997. Publicadas por Equipo NayaA. <http://www.naya.org.ar/>
- LEWIS, Oscar: "La cultura de la pobreza" en *Ensayos Antropológicos*. Mexico. Grijalbo. 1992
- MACIONIS, J y PLUMMER, R: *Sociología*. Prentice Hall. Madrid. 1999.
- MALLIMACI, Fortunato: "Pobreza, Pobres y Desafíos en la Argentina del 2000". en *Educación y Pobreza. Cuaderno de recursos: fundamentos, instrumentos, experiencias*. Centro Nueva Tierra
- MALDONADO Mónica: *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los noventa*. Eudeba. Buenos Aires. 2000
- MANCOVZKY, Viviana: "Los juicios de valor en el discurso y en los comportamientos del docente: Un camino posible para analizar el fenómeno de la exclusión social". Ponencia Presentada en el *Primer Congreso Internacional "Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes. 1997. Publicadas por Equipo NayaA. <http://www.naya.org.ar/>
- MOLINA LUQUE, Fidel. ***Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate***. Grupo Editorial Distribuidora Lumen.S.R.L. Buenos Aires. 2002.
- MIRANDA, E; SENEN GONZALEZ, S; LAMFRI, N: *Políticas de Reforma del Sistema Educativo en los Noventa*. Brujas. Córdoba. 2003
- NEUFELD, María Rosa, THISTED, Jens Ariel (comps.). *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1999.
- NUÑEZ, Violeta: "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Mas allá de la dicotomía "enseñar versus asistir". en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 33. 2003
- RAGGIO, Ana: "Transitando por los márgenes: Las transformaciones del trabajo y el debilitamiento de la ciudadanía". En DE IPOLA, Emilio: *La crisis del lazo social. Durkheim cien años después*. Eudeba. Buenos Aires. 1998
- REIMERS, Fernando. "Educación, pobreza y desigualdad". En *Revista electrónica de investigación educativa* Nro. 1, Vol 1, 1999.
- "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Mayo-Agosto 2000.
- RIVERO, José. "Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos". En *Proyecto Principal de Educación UNESCO*. Boletín 48, Abril 99, pp 5-32.
- ROSANVALLON, Pierre: *La Nueva Cuestión Social*. Manantial. Buenos Aires 1995
- ROGGI, Luis: "Educación, Pobreza y Sociedad en América Latina a fines del siglo XX" en *Educación y Pobreza. Cuaderno de recursos: fundamentos, instrumentos, experiencias*. Centro Nueva Tierra