

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA**  
**Facultad de Educación**  
**Centro de Investigación de la Facultad de Educación**  
**CIFE/REDUC**  
**Red de Investigación Educativa Argentina**  
**REDIN@**

**XVII Encuentro Estado de la Investigación Educativa**  
**“EDUCACION Y POBREZA: ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES”**

**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS DE POBREZA**

**María Francisca Giordano**  
**María del Carmen Chada**  
**Jorge Omar Silva**

**Institución de procedencia:**

Proyecto de Investigación 4-0305 “LAS PRÁCTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los Sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje”.

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina  
Ejército de los Andes 950 –IV Bloque- San Luis (5700)

**Emails** [giordano@unsl.edu.ar](mailto:giordano@unsl.edu.ar) , [mchada@unsl.edu.ar](mailto:mchada@unsl.edu.ar) , [josilva@unsl.edu.ar](mailto:josilva@unsl.edu.ar)

**- 5 y 6 de Octubre de 2006 -**

## **Objetivos de la Investigación**

El presente trabajo se enmarca en los avances del PI 4-0305 “LAS PRACTICAS EDUCOMUNICACIONALES. Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” dirigido por María Francisca Giordano. Consiste en la presentación de algunas conclusiones provisionales a las que estamos arribando acerca de cómo inciden las prácticas “normalizadoras” de la cultura escolar tradicional en la efectiva inclusión o exclusión escolar de alumnos de escuelas ubicadas en barrios pobres de la ciudad de San Luis.

Los objetivos son:

- Releva las concepciones que sustentan los docentes en relación a categorías como Pobreza, Educación, Alumnos pobres, Enseñanza en escuelas pobres, y su incidencia en las prácticas educomunicacionales que aplican en el aula.

- Indagar acerca de la incidencia de las prácticas “normalizadoras” de la cultura escolar tradicional en la efectiva inclusión o exclusión escolar de alumnos de barrios pobres de la ciudad de San Luis, Argentina

## **Marco teórico**

Los componentes centrales de nuestro marco teórico son los que se enuncian a continuación:

- En Argentina, históricamente, la Educación ha sido entendida como educación para el pueblo, equivalente a Instrucción Pública o Escuela Pública. Esta concepción reconoce sus orígenes en el proyecto político de la denominada “Generación del ‘80” y se vio cristalizado en Ley 1420, del año 1884. Desde esta concepción, el Estado es el encargado de ofrecer a su pueblo una educación básica, universal, obligatoria y gratuita, cumpliendo la obra civilizadora que demandaban los nuevos tiempos.

La Escuela Pública estaba destinada a generar un conjunto de acciones educativas a fin de promover la integración social de los ciudadanos al modelo de desarrollo vigente. En términos más recientes, el Estado se ha problematizado esta función, poniendo en discusión las nociones de derechos, igualdad y equidad. La discusión es trascendente

puesto que aportará a la definición del status universal de los derechos ciudadanos, su condición frente a la ley y el abordaje político de las diferencias existentes en la sociedad.

Hoy, los denominados derechos universales que promueven la igualdad, han sido impugnados desde diversas ideologías. Así para los liberales clásicos, las desigualdades existentes en la sociedad son legítimas, en tanto que los individuos no son ni nacen iguales, sino con competencias y capacidades distintas. Este hecho determina las posibilidades de su desarrollo individual, y en esta cuestión no hay lugar para el Estado, ni ninguna otra intervención proteccionista

Desde otra perspectiva se sostiene que la existencia formal de derechos universales no necesariamente resuelve la cuestión del acceso para todos. La igualdad formal no se corresponde con los contextos políticos e históricos, jurídicos y sociales que generan y mantienen las desigualdades. Así es posible observar como, paradójicamente, la concepción de derechos universales puede marginar a los ya marginados y exacerbar la exclusión social.

- La historia reciente de América Latina nos dice que en los últimos 30 años, mientras crece la economía a un promedio del 5,4% anual, también aumenta la desocupación, la pobreza y la mortandad infantil. Como indicó el economista y asesor del BID Bernardo Kliksberg (2006) “...la pobreza existe porque hay desigualdad por las políticas pro-pobreza y pro-desigualdad de la Argentina de los 90 y de otros países, y también por (la) corrupción”<sup>1</sup>. Y con respecto a la incidencia de estas políticas en el campo educativo dice “la cuarta parte de los jóvenes, uno de cada cuatro, esta fuera del sistema productivo y educativo”<sup>2</sup> y agrega que “ (América Latina) es el continente más desigual de la tierra”<sup>3</sup>

Una cuestión de fondo sobre la cual debemos fijar nuestra atención es la marcada heterogeneidad estructural de nuestra sociedad, esto es, la coexistencia de estratos de baja productividad e ínfimos salarios, otros de alta productividad e ingresos muy elevados, junto a un tercero, cada vez más pequeño, de productividad y salarios intermedios.

---

<sup>1</sup> KLIKSBERG, B.(2006) *Filmus y un asesor del BID cuestionaron la exclusión educativa*. INFOBAE electrónico. Buenos Aires. 6/05/2006 [www.infobae.com.ar](http://www.infobae.com.ar) consultado 20/05/2006

<sup>2</sup> ibidem

<sup>3</sup> ibidem

Estos estratos no solo se diferencian por sus niveles de ingresos, sino también por sus expectativas de vida, modos de producción y pautas culturales. Para promover la inclusión social y educativa en nuestros países, para homogeneizar nuestras sociedades, la primera tarea deberá consistir en eliminar la pobreza con un enfoque estructural, que se diferencie radicalmente del compasivo y asistencialista del liberalismo

- Vista desde la investigación educativa, la relación entre educación y pobreza no aparece como obvia o “natural”, por el contrario es una relación construida. La relación entre educación y pobreza está constituida en la cotidianidad por una idea ampliamente generalizada en el imaginario social: la educación es una de las formas privilegiadas de evitar y/o salir de la pobreza. En términos generales la idea consiste en estimar a la educación como un bien de suma importancia, en tanto base, medio *sine qua non* y forma privilegiada de conseguir una posición económica y social más elevada dentro del conjunto social

Así vemos como la sociedad otorga prioridad a la educación básica, y por extensión a todos los niveles educativos, y esto se corresponde con la fuerte creencia de que una educación pública laica, obligatoria y gratuita constituye el medio por excelencia para el mejoramiento personal, familiar y social. Al mismo tiempo, se confía a la escuela el fortalecimiento de valores éticos y cívicos que garanticen la convivencia armónica y confieran identidad cultural..

- La pobreza frecuentemente se define o reconoce en base a consideraciones de carácter económico. Desde ellas se define a los pobres a partir de la construcción de una “línea de pobreza” en base a construcción de “canastas” alimentarias básicas, su costo, requerimientos mínimos de nutrición, etc. También se consideran factores de desarrollo humano tales como escolarización, acceso a la cultura y alfabetismo. Quienes no alcancen los mínimos establecidos en esa “línea” son considerados “pobres”.

La definición clásica de pobreza es *la falta de acceso o dominio de los requisitos básicos para mantener un nivel de vida aceptable*. Esto significa que una persona es pobre si no tiene suficiente comida o si carece de acceso a una combinación de servicios básicos de educación, atención de salud, agua potable, sistemas de saneamiento adecuados y un lugar de residencia seguro. Por tal razón, la mayoría de las estrategias para combatir la pobreza debieran dedicar suma atención a la generación de

ingresos como la principal solución del problema. Sin embargo, es notable cómo desde hace por lo menos una década atrás la preocupación está en proporcionar compensaciones a quienes se ubican por debajo de la “línea de pobreza” mediante programas muy amplios de focalización de los “pobres”, a fin de entregarles algún tipo de ayuda compensatoria alimenticia y de salud.

Como vemos, por sí misma, la definición clásica de pobreza no establece una relación con la educación.

No obstante, uno de los supuestos más extendidos y vigentes es el establece que el hecho de “estar educado” contribuye *per se* a disminuir la pobreza. Para ello se proporcionan mediciones y comparaciones con base estadística, que muestran que los escolarizados son los que tienen acceso a niveles de ingreso altos.

Otra forma común es mostrar que los pobres reciben, o están expuestos a recibir, una educación de mala calidad.

Ante esto cabe preguntarse: ¿la carencia de educación es una consecuencia de ser pobre? ¿O una causa? ¿El pobre será pobre mientras no se eduque? ¿dejará de ser pobre cuando se eduque?

Otro interrogante posible, esta vez con la mirada puesta en la calidad educativa, es saber si la escuela proporciona los saberes necesarios para alcanzar la promesa primera de “educarse” y de la consecuente “vida mejor” imaginada como resultado de ese “educarse”.

- El proceso educativo constituye una práctica social que reproduce y transforma el capital cultural de las personas y la sociedad. Por ello, los fines y orientaciones que se plasman en la práctica educativa no son irrelevantes: produce y reproduce la cultura y la estructura social en la medida en que propone la identificación con identidades, símbolos, lenguajes, instituciones, normas y reglas que priman en la sociedad. La transmisión de significados y el proceso de apropiación de los mismos van modelando concepciones del mundo, de la vida y capacidades humanas que luego serán claves para la reproducción social. Estos conceptos, valores y capacidades pueden tener vocaciones conservadoras o transformadoras del *status quo*.

Cuando se habla de educación inclusiva, uno de los factores de exclusión menos analizados es el de la cultura escolar. En Argentina, una enorme cantidad de escuelas se han convertido en comedores para contener la crisis alimentaria que padecen los

más pobres. Paradojalmente, cuando esos mismos niños están en clase, siguen siendo sometidos a las prácticas “normalizadoras” de la cultura escolar tradicional.

Los desafíos pedagógicos para nuevas pautas culturales, no pasan necesariamente por modificaciones de los contenidos educativos, sino por la integración de estrategias metodológicas que plasmen aprendizajes significativos respecto del currículo escolar y contribuyan a crear visiones de mundo, de sociedad y de convivencia sana en la cultura de los educandos.

- El siglo XX comenzó bajo el signo de la libertad y el crecimiento, Los brutales cambios de sentido que sufrió el devenir histórico lo hicieron culminar con la dolorosa realidad del aumento de la exclusión, la marginalidad y la pobreza.

En recientes declaraciones, el Ministro de Educación de la Argentina, Daniel Filmus sostuvo que “... es necesario cambiar el actual modelo social y de crecimiento del país...la educación por si misma no resuelve el mundo del trabajo, ni el alto índice de desempleo...”<sup>4</sup>

El agotamiento del actual sistema educativo, instaurado en el S.XIX, demanda reformas profundas que le permitan recuperar su original papel de transmisor de conocimiento socialmente válido. También deberá eliminar prácticas fuertemente instaladas que producen segmentación, a la par que recuperar su papel democratizador para una verdadera inclusión (Pogré, Krichesky, 2005).

Sin perjuicio de las innumerables reformas educativas intentadas en los últimos años, en la práctica, siempre se ha tratado de abordajes más *cosméticos* que de fondo. Nunca se ha pensado en otro sistema educativo (Brunner, 2000).

En general se ha tratado hasta aquí de reformas, pretendidamente modernizadoras, que incorporaron temas nuevos, materiales didácticos e innumerables recursos tecnológicos, pero siempre replicando el modelo clásico de la escuela del siglo XVIII. Hoy, más que nunca, está claro que pensar una nueva educación, una nueva escuela, requiere modificar su estructura, su misión social y un cambio en la cultura del trabajo escolar que proporcione un nuevo espacio de construcción de la subjetividad.

---

<sup>4</sup> FILMUS, D.(2006) *Filmus y un asesor del BID cuestionaron la exclusión educativa. INFOBAE electrónico*. Buenos Aires. 6/05/2006 [www.infobae.com.ar](http://www.infobae.com.ar) consultado 20/05/2006

- La práctica docente debe ser abordada desde la *praxis* que la constituye y delimita como proceso de comprensión, creación y transformación de la realidad educativa. Por ello es legítimo sostener que es a través de la práctica docente como se instituye “la realidad del aula”.

La práctica docente se estructura a través de la articulación de tres funciones: Docente-Alumno-Conocimiento y desencadena modos de relación a partir de las cuales la posición de cada uno determina el valor y la posición de los otros. Su significación relativa la adquieren a través de las distintas relaciones que interjuegan entre sí.

Así vemos como, generalmente, el proceso de relación de los alumnos con el conocimiento está mediado por el docente, sus modos de vincularse con el conocimiento y las formas en que lo transmite.

En este trabajo nos interesa particularmente ocuparnos de los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento, y para ello debemos dilucidar cual es el régimen epistemológico del conocimiento en la práctica docente (Guyot, Giordano, 1997).

Una primera discriminación deberá ser aquella que hace referencia al distinto posicionamiento que adquiere el conocimiento científico, como proceso y resultado, en relación al “conocimiento a ser enseñado”. El científico y el docente asumen prácticas de producción de conocimiento orientadas a diferentes procedimientos y objetivos, por ello, las respectivas prácticas son distintas, y distintos los posicionamientos de los sujetos frente al conocimiento.

Así, el docente se relaciona generalmente con el resultado, con los cuerpos teóricos, desconociendo el proceso de producción de los mismos. Al docente se le sustrae el contexto histórico, esto es las condiciones que han hecho posible la producción de ese resultado. Cierta racionalidad científica les impone como verdades acabadas a algunas teorías hegemónicas que juzgan como falsas a toda otra producción, pasada o presente, que no concuerde con su método y normatividad, cerrando toda posibilidad de cambio futuro de teorías.

Finalmente, no todos son plenamente conscientes de que el conocimiento sufre un proceso de transposición (Chevallard, 1978) que influye en la puesta en texto de aspectos de teorías que se consideran fundamentales para la enseñanza y en la

adecuación de conceptos para la transmisión escolar del conocimiento, lo que conduce a alterar su significación.

- Por su parte los alumnos, como sujetos de conocimiento, se vinculan con el conocimiento a través del docente, lo cual implica la subordinación al currículo, los programas y los planes de estudio. El tiempo del aprender aparece sujeto a los fijados por el docente y su enseñanza, ignorando la disparidad de los procesos de enseñar y de aprender.

El papel del alumno como sujeto del conocimiento, no solo de la disciplina, sino también de los conocimientos pedagógicos y didácticos, está signado por la vinculación del docente con el conocimiento. Así, la cuestión del sujeto planteada desde el análisis de la práctica docente, nos conduce a reconocer que se tiende a una reproducción de los modos de vincularse con el conocimiento que tiende a anular las potencialidades creadoras de los alumnos.

Por ello, plantearse la transformación de la práctica docente adquiere el carácter de un desafío imprescindible para posicionarlo, no solo como sujeto transmisor y reproductor, sino también como productor de conocimientos. Este cambio le permitirá integrarse en una comunidad pedagógica donde exponer y discutir su propia producción, confrontándola con otros docentes y con nuevos agentes educativos que hoy operan en la sociedad, transformando sus modos de vincularse con el conocimiento, y con ello, su propia práctica docente

- Entendemos a la educación y la comunicación como procesos dialécticos, a través de los cuales, al mismo tiempo, se estructuran los individuos, las comunidades y las sociedades que los comprenden. Son también, procesos simbólicos que se encuentran mediados por los lenguajes que se utilizan, constituyéndose en la base de las tramas culturales que le dan una forma determinada, desde un tiempo y lugar específico, a las relaciones de hombres y mujeres con el mundo. Por ello abordamos a la educación y a la comunicación –y sus respectivas prácticas áulicas- desde esta profunda y mutua relación.

Entendemos junto a Kaplún (1998) que a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación, por ello toda práctica docente requerirá sujetos recíprocamente comunicantes y tendrá que darse



dentro de un cuadro de comunes significaciones. Esto supone la existencia de distintos modelos educacionales, que otorgan sentido a las diferentes prácticas docentes. No obstante podemos observar como aún hoy la formación docente se organiza considerando que la comunicación y la educación son fenómenos diferentes, que se estudian y se practican de manera aislada, segregada. Desde nuestra mirada esta separación resulta impensable. Ya Paulo Freire (1973) hizo aportes concretos al respecto cuando consideró a la comunicación como elemento fundamental para pensar el conocimiento, el mundo y su vinculación inexorable con la educación.

- La Enseñanza para la Comprensión (EpC) ofrece un enfoque didáctico desarrollado en el Project Zero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, que posibilita un marco para enseñar a pensar. Poder pensar significa comprender en profundidad. Este enfoque didáctico concibe a la comprensión como la posibilidad de actuar flexiblemente con el conocimiento (David Perkins, 2001) Esta idea de comprensión incluye una doble dimensión: pensamiento y acción, dos caras de una misma cuestión, dos dimensiones que están presentes en todo acto humano (Paula Pogré, 2004). El aprendizaje para la comprensión requiere aprender en la acción. No es posible comprender si sólo se reciben datos; aunque, por otro lado, es difícil hacerlo si no se cuenta con la información básica necesaria. Aprender para la comprensión implica comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión. Para enseñar a pensar se necesita una nueva propuesta pedagógica y esto, a su vez, requiere otra organización de las aulas y de las instituciones educativas que de lugar a otros modos de enseñar.

### **Antecedentes en el tema que se investiga**

Como ya se dijo, no resulta sencillo encontrar antecedentes claros y nítidos sobre la relación entre educación y pobreza. No obstante, en diferentes ámbitos, perspectivas y proyectos resultan reconocibles ciertas aproximaciones teóricas que dan cuenta de la relación entre educación e ingresos.

Estas teorías son marcos conceptuales que interpretan el papel de la educación en su relación con la desigualdad, la equidad y la marginalidad. Algunas de ellas son usadas desde el Estado para legitimar, significar y organizar la política educativa y sus estrategias.

De manera sucinta presentamos a continuación aquellas más difundidas y que se han constituido en puntos de referencia teórica de los investigadores

### **La teoría del capital humano**

Esta teoría tiene su matriz en la filosofía liberal. Los educadores y políticos liberales sostienen que los sistemas educativos tienen como funciones: la socialización; la adquisición de habilidades, destrezas y entrenamiento; y la certificación. Tales funciones contribuyen a la asignación racional de recursos según las necesidades sociales, y generan movilidad social. Mayor educación proporciona más “capital humano” a los miembros de la sociedad para competir por los puestos de trabajo y los ingresos.

Desde este punto de vista, los sistemas educacionales cumplen una función distributiva, pues preparan para los diferentes roles de la división social del trabajo y asignan el talento de manera eficiente con base en la competencia de los más hábiles. La adquisición de mayores niveles educativos, genera mayor productividad potencial de la fuerza de trabajo, y como consecuencia, mayores ingresos potenciales para los trabajadores.

Desde esta mirada, la pobreza es un fenómeno que ocurre porque las personas no han adquirido las habilidades cognitivas básicas para ser exitosas en el mundo.

La teoría hace de la igualdad de oportunidades el centro de la política educativa para superar la pobreza. Por tanto, basta con educarlas, darles acceso a la escuela o proporcionarles compensaciones educacionales para que disminuyan al mínimo las probabilidades de “recaer” en la pobreza.

La crítica principal a esta teoría consiste en que, al enfocar su acción sobre la “igualdad de oportunidades” y no sobre la efectiva “igualdad de posibilidades”, no considera que las prácticas docentes y los contenidos curriculares son diferentes según la clase social de los alumnos, lo cual reproduce la desigualdad, y más aún, la legitima.

### **Teoría de la elección racional**

Esta teoría se basa en la crítica del “estado de bienestar” proveedor de educación para todos. Según este enfoque neo-liberal, la pobreza es una cuestión individual. Por ello el estado no tiene por que tener ingerencia en la solución de carencias individuales, especialmente en materia educativa, que suponen la acción y el deseo individual.

Son los usuarios quienes deben decidir donde y a quién “comprar” educación. Se encargan de supervisarla, pues pagan por ella, y la adecuan a las necesidades del mercado del trabajo y de la productividad, pues nadie se interesará en una educación irrelevante o ineficaz. Así la educación queda supeditada al libre juego del mercado. No más la educación pública de poca calidad, costosa, e ineficiente.

Esta teoría, al igual que la anterior, sostiene la idea de que se puede resolver el problema de la pobreza a través de la educación, pero ahora es la educación que los individuos estén dispuestos a adquirir, en vista de su competencia en un mercado que discrimina “hacia arriba” a los talentosos.

### **Teoría social-demócrata**

Este enfoque es en realidad una versión modificada de la teoría del capital humano. Privilegia la acción gubernamental para proporcionar educación, al mismo tiempo que la acción ciudadana para vigilar la eficiencia y la igualdad de oportunidades. El eje central de esta propuesta es vincular la libertad de elegir el cómo, el dónde y el cuándo de la educación, con la obligación del estado de ofrecer una educación pública universal para que nadie quede sin oportunidad.

En estos postulados se visualiza la superación de la pobreza desde una nueva organización social que ya no educa solo “para saber” sino que también “para poder”, lo cual entraña una elección del individuo y un financiamiento estatal. Puntualmente se excluye la privatización y el adecuarse ciegamente al mercado.

### **Teoría marxista**

El marxismo ha inspirado, especialmente en los años posteriores a 1968, estudios de la educación desde una sociología coherente con los supuestos del materialismo. Un punto clave es la consideración de la educación como una actividad dirigida a mantener la estructura social de clases y de poder. La educación está al servicio y en función de la clase en el poder, para reproducir la estructura dominante que garantiza a dicha clase mantenerse en el poder<sup>5</sup>

Desde este mismo punto de vista, también se sostiene que la educación puede estar al servicio de la transformación social, para concientizar, emancipar, e incluso para organizar la lucha contra-hegemónica contra el Estado opresor. Este enfoque es el sustento de numerosas

investigaciones empíricas dirigidas a demostrar cómo el Estado reproduce, desde el aparato educativo, la estructura de clases sociales y económicas preparando sujetos diferenciados cuyas opciones de inserción en el trabajo continuarán siendo, precisamente, diferenciadas. De esta manera solo podían acceder a niveles superiores quienes ya se encontraban en ellos. Y, salvo casos excepcionales, quienes provenían de niveles medios o bajos, permanecían en ellos, sin importar qué educación hubieran recibido.

Así surge la necesidad de ofrecer una educación donde los actores sociales trabajen en una educación nueva, alternativa, popular e independientes, formando actores “emergentes” capaces de preparar y realizar el cambio social.

Para esta teoría, la pobreza se acabará cuando se acabe el sistema social que la produce. La educación no resolverá la pobreza. Por tanto, sólo es relevante cuando prepara para la desarticulación de la ideología dominante mediante un proceso de resignificación del sentido social y político de la acción social de los grupos marginados y/o pobres. En síntesis, para el cambio social.

### **Aspectos Metodológicos**

#### **Narración y análisis de la experiencia realizada**

En el marco de una investigación cualitativa, se han realizado entrevistas abiertas en profundidad y observaciones a docentes de EGB.

Nos situamos en una escuela pública del Barrio 1° de Mayo de la ciudad de San Luis. Ubicado en el extremo oeste de la ciudad, el original asentamiento de casas precarias desplegadas a lo largo de la ex ruta nacional 7, con aproximadamente 200/300 metros de ancho y cuatro kilómetros de largo, estaba mayormente habitado por obreros Chilenos y Bolivianos atraídos por las promesas de trabajo, durante la radicación industrial de comienzos de los años 80.

Estigmatizado durante muchos años por el origen y la pobreza de sus habitantes, hoy es posible asistir a mejoras tanto en las casas como en los servicios que el barrio posee (pavimento en la calle principal, agua potable, gas natural, servicio público de transporte, sala de primeros auxilios, escuelas, destacamento policial). No obstante, los prejuicios subsisten, y solo el declarar domicilio en el Barrio 1° de Mayo constituye un serio obstáculo a la hora de conseguir trabajo.

---

<sup>5</sup> Se hace aquí referencia a considerar a la educación como *aparato ideológico del estado*.

Se realizaron observaciones y entrevistas abiertas en profundidad a maestras de una de las escuelas del barrio, en un intento de determinar algunas categorías de análisis que nos permitan aproximarnos a una descripción exploratoria de cómo se configuran las ideas previas de las docentes en relación al contexto de pobreza donde les toca actuar y como estas influyen en sus respectivas prácticas comunicacionales en el aula.

Presentamos a continuación, en forma conjunta y agrupada por categorías de análisis, toda la información recogida hasta el presente

- **Los alumnos y de sus familias:**

En esta categoría las docentes caracterizan a los niños y sus familias como pobres sociales, económicos y culturales.

La pobreza es vista como propia de ese escenario social, ya que la escuela está inmersa en un barrio muy pobre. Son en general familias muy demandantes de la escuela. Quieren que a sus hijos se les enseñe como en las otras escuelas, exigen a los docentes porque buscan un futuro mejor para los hijos. Para ellos la educación aparece como “salvadora” de las situaciones adversas, reaseguro de ascenso social.

La Maestra A sostuvo: *“Es difícil el tema de la movilidad social, pero es posible, lo digo por mi propia historia de vida. Yo los comprendo porque fui como ellos. Hay que intentarlo y se puede llegar a transformar la realidad que viven. A mi pasó”*

La Maestra B agregó: *“Los chicos que concurren a esta escuela son pobres sociales, económica y culturales. En lo económico porque son hijos de padres que trabajan en el plan de inclusión social (un plan asistencial de la provincia), de cartoneros, 2 o 3 hijos de operarios de fábrica y algunos de padres desocupados, son los que vienen de otras provincias. A raíz de que los padres están en el plan, los niños asumen responsabilidades desde muy chicos, los más grandes se hacen cargo de los más pequeños. Se despiertan solos, cocinan, cambian pañales, los grandes llevan a la escuela, en realidad los niños pasan mucho tiempo solo. Pero por otro lado se ve algunas mejoras en la vestimenta y en las zapatillas, aunque no falta alguno que dice que no tomó nada y que la noche anterior no comió”*.

Observación: Este problema es resuelto por la institución, en estos casos se adelanta el desayuno para esos niños que no comieron nada. Es una escuela que sirve a media mañana un desayuno reforzado, y cuando se retiran les entregan una fruta. Tiene personal dedicado especialmente para preparar y servir los alimentos, los docentes no se hacen cargo de la

alimentación de los niños, si de enseñar y remarcar las medidas de higiene y modos de comer. En general es un tiempo que se usa para compartir y narrar experiencias de los niños

Si bien los padres y niños reclaman una educación similar a la que se imparte en las escuelas de los “ricos” esto es muy difícil, ya que el capital cultural que poseen estos niños es desventajado en relación a los requerimientos de una educación igual para todos.

Maestra C: *“Son pobres sociales y culturales porque no realizan ningún tipo de actividades fuera de la escuela. Hay solo una placita en el barrio y algunos potreros, donde juegan a la pelota, solo un niño concurre a un club. Muy pobres actividades socioculturales- la iglesia católica y la evangélica realizan algunas actividades relacionadas con la religión. Los niños no salen del barrio, solo una vez cada tanto van al centro, donde viven los ricos, al decir de los niños. Los más grandes de 13/14 años van al centro a buscar algún trabajo en los supermercados o bien acompañan a sus padres a buscar cartones. Hay mucha desintegración familiar, algunos niños golpeados y la violencia de las familias se refleja en la escuela, que comienza siendo verbal y termina con agresiones físicas”.*

Observación: La carencia que implica la pobreza se significa más allá de la innegable escasez de bienes materiales, para pasar a ser también escasez de bienes simbólicos, de vínculos, de afectos, de potencialidades, de capacidades.

Educar a los sectores más vulnerables, más empobrecidos, los enfrenta a aprender diferenciado, a un modo diferente, incluso, de ser pensados. Así, se reordena no solo el punto de partida sino también el punto de llegada, en cuanto que el déficit no se retrabaja desde la educación sino que se instituye en la misma operación educativa. Educar a estos sectores desde una propuesta pedagógica encerrada en esta diferenciación, no hace más que convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público; con esto el campo de la educación queda polarizado en circuitos progresivamente desconectados.

En relación a como son vistos dentro del sistema educativo las docentes sienten que desde las políticas educativas no se tiene en cuenta las necesidades especiales de estas escuelas: Maestra C *“Creo que nos rotulan y estigmatizan, no hay diálogo con los docentes para receptar necesidades”.*

- **Caracterización de la función docente:**

### **En relación con la enseñanza y los contenidos**

Maestra A: *“No hay PCI en la escuela, con la otra maestra de matemática seleccionamos los contenidos del diseño curricular provincial y realizamos la secuencia y ordenamiento para las dos divisiones de 4º, 5º y 6º año de la EGB. Planificamos los proyectos áulicos que son presentados semanalmente a la dirección del establecimiento. Esta tarea la realizamos los martes porque ese día coincidimos con los maestros de materias especiales y es cuando disponemos de un tiempo para juntarnos. Esta actividad se ve perjudicada cuando faltan los maestros especiales. Si bien en la escuela trabajamos por áreas no hemos formado el equipo docente de cada una”.*

Observación: En general, en el desarrollo de las clases, prevalece en los docentes una concepción tradicional de la educación, basada en la transmisión planificada de información de carácter instruccional.

El modelo educomunicacional presente es de carácter vertical y autoritario, en tanto que es en el docente donde está puesto el énfasis del proceso. Así el docente es siempre quien educa; quien habla; quien prescribe y pone las reglas, quien establece los contenidos, es siempre quien sabe y es el SUJETO del proceso. El alumno, por su parte, es siempre el que es educado, quien escucha, obedece, recibe los contenidos, el que no sabe, el que es el OBJETO del proceso

### **En relación con los aprendizajes**

Maestra B: *“En Matemática hay mucho olvido por parte de los niños. La acreditación de los aprendizajes de 4º año no se ha logrado y en 5º demoro para empezar con los contenidos de este año hasta asegurarme los contenidos del año anterior. Prefiero dar menos y que quede bien afianzado y desarrollo el Diseño en la medida del progreso del grupo. Les doy mucha ejercitación para la casa y me llevo diariamente las hojas para corregirlas. Tiene gran importancia la evaluación de las tareas. Introduzco las tablas a través del juego. Concurso de tablas y premio para el ganador. Trato en general de darles problemas de la vida diaria y que sean significativos para ellos. En general trato de que no vayan a rendir la materia pero si no estudian no pasan”*

Observación: En el desarrollo de las clases, se pone de manifiesto un marcado perfil paternalista que se estimula la buena retención de los contenidos, utilizando para ello diversas estrategias de enseñanza y de evaluación.

Se da una apariencia de participación a los alumnos, puesto que los contenidos y objetivos ya están definidos y programados de antemano. El alumno participa ejecutándolos.

Se estimula, a través del juego una competitividad que tiende a aislar a los alumnos, dificultando las actividades cooperativas y solidarias. A través de los premios se refuerza al individualismo y el éxito como criterios de valor.

El modelo educacional presente, reconoce una cierta participación de los alumnos, pero solo como procedimiento de control destinado a comprobar el logro de las metas de comportamiento. Basado en el condicionamiento operante, genera un efecto domesticador, de adaptación al *statu quo*.

### **En relación al desempeño docente**

La atención a la cultura de la pobreza reconfigura la atención pedagógica. Hoy los planteos se hacen a partir de dar otro tratamiento a la pobreza: no cesa la pregunta de si el alumno atravesado por la pobreza necesita un maestro con saberes otros, un tratamiento otro, una dedicación otra, unas oportunidades otras.

Maestra C: *“Yo le doy mucha importancia a mi rol como maestra en esta escuela. Mi tarea es mostrarles que hay otras realidades. Me preocupó mucho por lo pedagógico y por despertarles la conciencia de la necesidad de estudiar como una forma de lograr una vida mejor, más digna y un trabajo mejor”*.

Maestra A: *“A esta escuela llegué por voluntad de Dios que me manda a trabajar con chicos pobres. No era este mi lugar de nombramiento, pero sin embargo por cuestiones ajenas a mi voluntad llegué a esta escuela. Estoy contenta, siento que puedo hacer mucho por ellos. Estoy comprometida con la docencia y con mis estudios. (Cursa 1º año de la Lic. en Educación) Dedico mi vida a la escuela, preparo proyectos, actividades en la casa, dedico mucho tiempo a las tareas de la escuela. Recién ahora que estoy en la Universidad siento que me estoy preparando mejor y puedo analizar y reflexionar sobre que estoy haciendo en mi práctica docente. Mi preparación anterior fue muy deficitaria y sin ningún tipo de preparación para trabajar en escuelas y con chicos como esto”*.

Observación: Aparece fuertemente señalado el sentido “misional” de la labor docente. Con mayor o menor grado de misticismo, y *“para el bien de ellos y de sus familias”* la buena fe de estas maestras está puesta al servicio de conducir y moldear la conducta de estos niños *para ayudarlos a salir de la pobreza*. Desde esta perspectiva, y apoyadas en la fuerte convicción de



que la educación promoverá el ascenso social, promueven en sus alumnos un cambio de actitudes, que sustituya los hábitos tradicionales –adquiridos en la pobreza- por otros favorables a las nuevas prácticas.

En relación al conflicto que este cambio de actitudes implica, y en previsión de la esperable “resistencia al cambio” de sus costumbres, tradiciones y creencias, la estrategia adoptada fue la de evitar el conflicto. Esto es, no discutir sobre las condiciones actuales de vida de sus alumnos, no analizar ninguna de las causas socio-económico-políticas que configuran su condición de pobreza, no tratar de reflexionar en forma conjunta sobre las alternativas de cambio posibles. Se optó por resaltar las ventajas que una educación completa puede brindar para acceder al mundo del trabajo, omitiendo toda referencia a las condiciones estructurales que determinan su actual situación.

En síntesis, se inculcan las nuevas actitudes, sin pasar por la reflexión, por el análisis, por la comprensión, por la conciencia.

### **En relación con la institución**

Es una escuela nueva muy bien equipada, concurren 760 alumnos, y los niños sienten que es muy acogedora. Hay calefacción, ventiladores, baños limpios mesas y sillas para todos. Una buena biblioteca, espacios para realizar diversas actividades, mobiliario en muy buen estado y en general los niños cuidan la escuela.

La institución está dentro del programa de escuelas PIIE -Programa Integral para la Igualdad Educativa-. Este año fue aprobado por las autoridades provinciales un proyecto para la enseñanza del Ajedrez. De resultas de ello les proporcionaron los recursos para la compra de los juegos necesarios y se encuentran abocados a la organización. Dentro de un clima de gran interés por parte de la totalidad de los alumnos, está previsto realizar la actividad en contraturno. Este dato es resistido por muchos docentes que aducen falta de tiempo.

Este año también se realizaron en toda la escuela los Talleres de lectura para subsanar las carencias que tienen los niños en la comprensión lectora. A pesar del esfuerzo realizado, los docentes manifiestan que persisten las dificultades de comprensión. Después de las vacaciones de julio se suspendieron debido a reiteradas quejas de los docentes de la primera hora de clase, pues estos talleres le quitan tiempo a los contenidos de las áreas.

### **En relación con inclusión/exclusión de los alumnos**

No resultó posible tener acceso a datos estadísticos de repitencia y deserción, tanto a nivel gubernamental como de la propia escuela. En términos generales, y por las razones expuestas más arriba, la escuela funciona como un factor de concentración, como una “guardería” necesaria donde depositar a los chicos.

### **Conocimientos generados**

Cuando nos propusimos el objetivo de relevar las concepciones previas que sustentan los docentes a los que les toca desempeñarse en contextos de pobreza y como estas ideas influenciaban sus prácticas comunicacionales en el aula –si bien teníamos un marco teórico de referencia- no contábamos con la casuística específica que nos permitiera generar categorías de análisis a priori.

La metodología implementada, el método comparativo constante, nos permitió generar teoría y categorías sobre la realidad. Así resultó posible describir y caracterizar a los modelos comunicacionales operantes en las aulas de los distintos docentes.

### **Conclusiones a las que se arriba**

En general, desde la Universidad siempre se ha mirado la pobreza como un objeto de estudio más referido al análisis sociológico y/o económico, que al educativo. Quizás sea por que la esperanzadora Teoría del Capital Humano, con su promesa de igualdad de oportunidades, caló muy hondo en los claustros. Quizás por que las políticas de Ciencia y Técnica orientan presupuestariamente las investigaciones en otros rumbos. En fin, por la razón que sea, este es un tema pendiente, no solo en la investigación educativa, sino también en la formación docente

### **Dificultades planteadas en el proceso de investigación**

Originalmente estaba previsto presentar el resultado de entrevistas y observaciones realizadas en las dos escuelas del barrio. Por una serie de inconvenientes, solo resultó posible realizar la tarea en uno solo de los establecimientos.

### **Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones**

La inclusión en los trayectos de de formación docente de esta problemática, que hasta hoy se mantiene ausente

### **Bibliografía consultada**

- DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1997) “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”. En Archipiélago. *Cuadernos de crítica de la cultura*. N° 21. Madrid.
- FRASER, N. (1998): “La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. En *Apuntes de Investigación*. Año II N°2/3. Buenos Aires
- FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ediciones La Aurora, Bs.As.
- (1973) *¿Extensión o Comunicación?* Siglo XXI Editores, Buenos Aires
- (1969) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires
- FOUCAULT, M.(1990): *Tecnologías del yo*. Ed. Paidós, Barcelona
- GARDNER, H.(1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós, Barcelona
- (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós, Barcelona
- GIORDANO, M.F. (2000) “El lenguaje de las prácticas. Un desafío en la formación de docentes”. En *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación* N°2 Editado por Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y Universidad Nacional de San Luis, Argentina.(Pág 45/61)
- GIORDANO, M.F. y SILVA, J.O. (2006) “Educomunicación y Formación Docente” en *Educação em foco*. Vol 10-N°1y2. Editado por la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil (Pag.237/256)
- GUYOT, V. (1999) “La enseñanza de las ciencias” en *ALTERNATIVAS. Serie Espacio pedagógico*. Año IV-N°17. Ediciones LAE. UNSL. San Luis.
- HIRST, P. (1977) “Qué es enseñar” en Peters. R.S. *Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica, Mexico,
- HUERGO, J. y otros (1997) *Comunicación/Educación. Ambitos, prácticas y perspectivas*. La Plata. Edit.de Periodismo y Comunicación.
- KAPLÚN, M.(1992) *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC
- (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid. Edic. de la Torre
- MARTÍN-BARBERO, J. (2001) *La educación desde la comunicación*. Bs.As. Norma
- MCLAREN, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs.As. Aique
- (1995): *La escuela como performance de un ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. Ed. Siglo XXI, México
- MELICH, J-C. (1998) *Antropología simbólica y acción educativa*. Paidós. Barcelona
- MELICH, J-C Y BÁRCENA, F.(2000) *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- MORIN, E.( 2001) *La cabeza bien puesta*. Bs.As. UNESCO
- (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs.As.UNESCO
- MORIN, E. y otros (2003) *Educación en la era planetaria* Ed Gedisa, Barcelona

- PERKINS, D. (1999) “¿Qué es la comprensión?” en *La enseñanza para la comprensión*. Stone Wiske, M. comp. Bs.As. Paidós
- (1995) *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Ed. Gedisa, Barcelona
- POGRÉ, P. Y LOMBARDI, G.(2004) *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Bs.As. Papers Editores
- QUIROGA, A.(1985) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Ediciones Cinco.Bs.As.
- ROSANVALLON, P. y FITOUSSI, J. (1997): *La nueva era de las desigualdades*. Ed. Manantial, Buenos Aires
- SILVA, J. (2004) “Imagen y pensamiento. Reflexiones sobre la relación Comunicación/ Educación” en *Alternativas. Serie espacio pedagógico*. N° 31 Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- STONE WISKE, M. Comp. (1999) *La enseñanza para la comprensión- vinculación entre la investigación y la práctica* . Paidós, Buenos Aires
- TENTI FANFANI, E. (1989): *Estado y pobreza: estrategias típicas de intervención*. CEAL, Buenos Aires
- VILLAREAL, J. (1996): *La exclusión social*. Norma–Flacso.Buenos Aires