

## “EDUCACIÓN Y POBREZA: ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES”

CÓRDOBA 5 Y 6 DE OCTUBRE DE 2006

**Título de la Ponencia:** “*Prácticas docentes en contextos de pobreza*”

**Autor:** Elba Noemí Gomez

**Institución:** Universidad Nacional de San Luis

**Procedencia:** Ciudad de San Luis

**Domicilio:** Ejército de los Andes 950

**e-mail:** engomez@unsl.edu.ar

- **Objetivo de la experiencia**

- Establecer posibles vinculaciones entre pobreza, expresiones de lengua oral y escrita y práctica en los niveles medios de la enseñanza, para pensar en nuevas alternativas de la práctica docente.

- **Marco teórico**

Este trabajo ha sido realizado en el marco del PROICO 22H/304: “*La Creatividad Lingüística: Lengua y Discursividad*”, de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis. La comunicación, como una manifestación propia de los procesos educativos, se presenta restringida, opacada y empobrecida en sus fuentes naturales: la lengua oral y escrita. Si bien el siglo XXI está signado por el avance de las comunicaciones, a partir de grandes desarrollos tecnológicos, los procesos elementales de la comunicación humana tales como el uso del lenguaje oral y escrito se observa cada día mas empobrecido dados los nuevos códigos usados por los jóvenes en contextos de pobreza que parecen no impedir el uso del celular o el chat, pero si la lectura de revistas, diarios y libros por falta de recursos.

Los nuevos habitus<sup>1</sup> de los jóvenes se reflejan en las instituciones educativas de EGB3 y Polimodal, lo que se conjuga con condiciones precarias de vida urbana y suburbana, dificultándose la construcción de conocimiento como intención de la práctica docente. Los

---

<sup>1</sup> *Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. [...] Sistema de esquemas generadores de prácticas que expresa de forma sistémica la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición, el habitus aprehende las diferencias de condición, que retiene bajo la forma de diferencias entre unas prácticas enclasadadas y enclasantes (como productos del habitus), según unos principios de diferenciación que, al ser a su vez producto de estas diferencias, son objetivamente atribuidos a éstas y tienden por consiguiente a percibir las como naturales ( Bourdieu, 1988b: 170-171).*

nuevos esquemas generadores de prácticas se expresan de diferentes formas pero todas ellas revelan la necesidad y las libertades inherentes a la condición de clase y la diferencia constitutiva de la posición como alumnos en las escuelas. Las representaciones de los alumnos se manifiestan a través de géneros impuros como el graffiti y la historieta, el chiste y la parodia.

Los procesos de pensamiento necesarios para la apropiación del conocimiento y contenido escolar, se encuentran en el orden de un pensamiento lógico, racional difícil de movilizar en los actuales contextos y los sujetos de la educación. La apropiación del contenido escolar se posibilita a través de las diferentes manifestaciones de la lengua y el lenguaje es radicalmente social, interpersonal y sus matrices devienen de los primeros años de vida. Los diversos lenguajes utilizados en las aulas pueden ser comprendidos como “juegos lingüísticos”, que poseen sus propias reglas de acuerdo a su contexto o formas de vida pobres o empobrecidas. Los profesores de hoy, antes de comenzar a enseñar su disciplina, deben comprender el sentido de las palabras utilizadas en su grupo de clase a partir de reglas de uso o de comunicación. Estas reglas no son de origen individual, se forjan en contextos sociales distantes, en la mayoría de los casos que los propios del docente, pero tienen un carácter normativo para la conducta de los alumnos.

- **Estado del conocimiento o antecedentes**

La realidad de pobreza<sup>2</sup> hoy en la Argentina avalado por estadísticas del INDEC<sup>3</sup>, induce a tres interrogantes relacionados entre sí y de difícil e incierta respuesta: ¿qué papel desempeña la educación en contextos de pobreza? ¿Es la falta de educación en la pobreza la causa de esta misma o su consecuencia? ¿Cómo afecta la práctica docente?

La escuela, en los niveles medios de la enseñanza, desde una perspectiva crítica, es lo que es porque intenta seguir respondiendo al fin para el que fue creada.

---

<sup>2</sup> Se advirtió la percepción de la pobreza a través de la investigación que se realizó durante las dos últimas semanas de diciembre de 1998, bajo la coordinación general, por parte del Banco Mundial, de Norman Hicks y la supervisión de Sandra Cesilini. Los trabajos de la consultora Sofres-Ibope fueron coordinados por Enrique Zuleta Puceiro y la Dirección Técnica del proyecto correspondió a Isidro Adúriz. Participaron en diversas etapas los equipos técnicos de Sofres-Ibope, bajo la coordinación central de Miriam García. La primera etapa se basó en la realización de una encuesta nacional, referida a Opiniones y actitudes con respecto a la pobreza. Comprendió la realización de 1.200 entrevistas directas en domicilio, basadas en la aplicación de un cuestionario semi-estructurado. La muestra diseñada especialmente para este estudio alcanzó una cobertura nacional y se distribuyó en 29 ciudades: Capital Federal, GBA, Córdoba, Rosario, La Plata, Mar del Plata, Santa Fe, Bahía Blanca, Paraná, Lobos, Dean Funes, Correa, Resistencia, Posadas, Formosa, Pto Tirol, Las Palmas, Mendoza, San Juan, San Luis, Rivadavia, San Miguel de Tucumán, Salta, Santiago del Estero, San Fernando del Valle de Catamarca, La Rioja, Tafí Viejo, Neuquén y Comodoro Rivadavia.

<sup>3</sup> En Argentina la pobreza es un fenómeno en ascenso desde 1994, con un significativo salto desde 1998 en adelante.

¿Qué se entiende por pobreza? Si buscamos el significado de la palabra en un diccionario o enciclopedia podemos leer: “condición del que no tiene lo necesario para vivir, falta de entidad o de valor” o “estrechez, necesidad, carencia de lo necesario para la vida”. La pobreza, dicho de un modo menos abstracta y más representativo de los turnos vespertinos y nocturnos, de EGB3 y Polimodal, de la ciudad de San Luis y sus grupos de alumnos, es no alimentarse, es trabajar en condiciones insalubres para mantener una familia y estudiar, es falta de techo propio bajo el cual resguardarse, es estar enfermo y no poder ser atendido por un médico, es no poder ir a la escuela todos los días, es no tener recursos para adquirir los textos a estudiar, es tener miedo al futuro y vivir día a día. Si bien la pobreza es un síndrome mucho más profundo, los aspectos antes señalados dan cuenta de una situación en la cual se dificulta la práctica posible o se vuelve imposible para algunos profesores.

Los censos generales de población realizados a partir de los años 60 y las diferentes investigaciones empíricas que se han ocupado del tema, permiten afirmar que hoy en día concurren a la escuela media mucho más jóvenes que hace treinta o cuarenta años. Lo interesante no es sólo que haya más adolescentes y adultos que van a la escuela, ya que esto podría ser una consecuencia directa del crecimiento de la población, sino que muchos más sectores sociales se han incorporado a ella.

Cuando se habla de pobreza ligada a la educación, la pregunta central que está detrás de todas las discusiones es ¿qué papel desempeña la escuela frente a la pobreza? ¿Es posible la producción, circulación y apropiación del conocimiento escolar?

Los estudios realizados, desde diferentes perspectivas, muestran que la importancia de la educación es significativa, en el sentido de que la mayoría de las características de una población varía cuando varía la educación y se relaciona con la pobreza de manera directa. Lo que no se sabe de manera clara todavía es qué carácter tiene esa relación. ¿Es causa o efecto? Es decir, ¿los pobres son pobres porque tienen poca educación? o ¿por qué son pobres tienen menos educación? La relación puede inferirse pero no es lineal, en algunos momentos y espacios uno causa al otro, y en otros, pasaría a ser su efecto.

También parece ser el aprendizaje de la lecto-escritura y la comprensión de textos es básica para que el docente sea un constructor de conocimientos. ¿Es casual que en los últimos 50 años en las escuelas se ha enseñado a los alumnos para que sean decodificadores de letras, de palabras; que puedan leer carteles, fichas, textos instructivos; pero que se les dificulta leer y comprender un texto en prosa de más de 5(cinco) páginas?. Los alumnos: ¿se interrogan, comprenden, y dan sentido con sus pensamientos a los textos escolares? ¿Cómo se producen las interacciones orales de grupos con condiciones psico- sociales

desfavorables? ¿Qué posiciones adoptan con respecto a las situaciones escolares en que actúan? No es lo mismo “moverse” en entornos y situaciones conocidas que en contextos públicos, como la escuela, que intenta presentar una cultura diferente a la familiar (Goffman, 1956).

Parece, en general, que un niño de sectores medios o altos tienen mayores probabilidades de tener acceso a una buena cantidad (además de concurrir a la escuela poseen maestros particulares y apoyo familiar) y calidad de educación (concurren a escuelas de prestigio aunque queden lejos de sus casas y/o sean pagas). Los niños más pobres tienen menos probabilidades de tener acceso a mejores escuelas pero que están alejadas de sus viviendas y difícilmente cuentan con apoyo extraescolar.

La escuela pública, en la Argentina, está abierta para todos; aún cuando se ha desdibujado su papel social de origen, esta escuela intenta ayudar a los sectores más postergados. Desde la perspectiva crítica que adoptan pensadores como Bourdieu y Passeron (1961-1998), entre otros, consideran que la educación tiene un papel enormemente conservador y que contribuye poderosamente a mantener el orden social haciendo que la sociedad cambie lo menos posible con el sucederse de las generaciones, pero existen más pobres y con ello mayores privaciones culturales que impiden que los sujetos adquieran y desarrollen un lenguaje que les permita ser protagonistas escucha de los protagonistas constructores. Según evaluaciones realizadas muchos alumnos acarrean problemas psiconeurológicos, que operan en el área del lenguaje, la lectura, la comunicación oral y escrita observándose porcentajes significativos de alumnos con dificultades en lengua y en consecuencia en aquellas disciplinas que requieren en mayor medida de la lectura y escritura.

Los estudios que analizan el fracaso escolar como un producto del fracaso de la escuela ponen de manifiesto los efectos que producirían en los alumnos las prácticas pedagógico-didácticas llevadas a cabo, en muchos casos vaciadas de significatividad social y cognitiva, dada la incapacidad de las instituciones educativas de respuesta ante las características de los nuevos grupos de alumnos en las escuelas públicas.

La escuela ha perdido su especificidad y “caído” en una función asistencialista cuando se atiende solo a lo urgente, sin abordar las causas que originan los problemas (Belossi y Palacios, 1999). El fracaso escolar no es más que “desencuentro” entre el alumno y la escuela, cuando si bien el alumno repite, la escuela es la misma y sus condiciones sociales difícilmente hayan variado. ¿Qué procesos deben desarrollarse al interior de la escuela y su comunidad para revertir esta situación?

- **Desarrollo de la experiencia**

El contexto institucional donde se realizan las prácticas docentes de los alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación y Psicología, de la UNSL, involucra grupos de alumnos de escuelas públicas de EGB3 y Polimodal de la ciudad de San Luis, turnos vespertinos y nocturnos. Estos grupos se advierten urbanos y suburbanos, de medios socioeconómicos y sociocognitivos con dificultades: repitentes, alumnos con problemas de conducta, trabajadores con salarios bajos o padres de familia desocupados, incluidos en programas de acción social de la Provincia de San Luis; con situaciones de vivienda precarias o hacinamiento, problemas sociales (alcoholismo, embarazo prematuro o no deseado, inhalación de pegamentos); son grupos de la ciudad o periferia pero privados de la mayor parte de sus beneficios desde su primera infancia y de familias empobrecidas en los años 90 otros.

La inserción de los alumnos en las instituciones y sus aulas es posible, pero no siempre pueden desarrollar los procesos previstos como tarea dadas las condiciones del trabajo docente y la situación de los alumnos objeto de las prácticas. Las dificultades se centran en: inasistencia de los docentes a cargo; estigmatización de los grupos como “imposibles”, “desinteresados”; de malestar en los docentes y falta de disposición para interactuar con los alumnos practicantes, precariedad de recursos y medios didácticos en la escuela, escaso o nulo interés de los alumnos por el conocimiento escolar, dificultad en la comprensión de lenguaje académico, ya sea oral o en texto escrito.

- **Dificultades que se presentaron durante la marcha de la experiencia**

Las dificultades parten de la falta de comprensión del lenguaje académico, de grupos de alumnos de EGB3 y Polimodal, de escuelas públicas de la ciudad de San Luis, a través de las prácticas docentes de alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación y Psicología de la UNSL.

Los alumnos de EGB3 y Polimodal, en general no manifestaron el hábito de escuchar y esto no constituía una prioridad, parecería ser, para los profesores. El insuficiente desarrollo de la expresión oral de los alumnos tiene su origen en falta de claridad y pobreza en la expresión de las ideas, limitaciones en el empleo del vocabulario, poca naturalidad o falta de expresividad al hablar, poca fluidez y dificultad en la articulación y en la pronunciación de las palabras, pobreza de las ideas y falta de claridad al expresarse.

La pobreza de ideas se supone originada por limitaciones en el conocimiento del contenido que se trata, por falta de vivencias a las cuales referirse o por no ser los contenidos escolares significativo para los grupos de alumnos.

El escaso tiempo asignado para las prácticas no permite realizar un diagnóstico suficiente de las condiciones reales de los grupos de alumnos objeto de las prácticas, lo que constituye un problema a resolver desde la formación del profesorado; además de comenzar a pensar en alternativas pedagógico-didácticas para grupos con experiencia social limitada y pobreza de lenguaje.

**Desafío:** Interrogarse y responder: ¿Qué conocimientos son prioritarios en la formación de profesores en los actuales contextos y su devenir?

- **Grado de impacto alcanzado en el espacio social**

- **El éxito y el fracaso escolar**

Uno de los impactos de la pobreza, que se presenta como uno de sus indicios, es la dificultad de apropiación del lenguaje académico de las disciplinas que se enseñan, las limitaciones en la escucha, el habla y la comunicación escrita. Estas dificultades de comunicación inciden en las determinaciones del fracaso escolar, la repitencia y la deserción escolar. Como sostiene Perrenoud (1990), tanto el éxito como el fracaso escolar son fruto de las valoraciones, intuiciones y estrategias que la escuela pone en marcha para evaluar y clasificar a los alumnos. Las representaciones construidas por la institución acerca de normas de aprobación y de fracaso como su opuesto, no condicen con las posibilidades reales de los sujetos a evaluar, estableciéndose un círculo vicioso cuya superación queda por resolver.

- **El etiquetamiento y expectativas del profesor.**

Tanto el profesor como el alumno utilizan una serie de categorías mentales; es decir, de “estigmas” o “etiquetas” que sirven para reafirmar una posición social o institucional. significa que en nuestras interacciones cotidianas todos etiquetamos y, al mismo tiempo, no podemos evitar ser etiquetados.

El etiquetamiento es percibido como una práctica cotidiana que no es neutra sino que acarrea consecuencias ya que, probablemente, el profesor contribuye, quizás inconscientemente, a producir aquello que designa. Esto tiene que ver con lo que los sociólogos denominan “profecía autorrealizadora”, en el sentido que actuando sobre ciertas presunciones con respecto a los demás, hacemos que dichas presunciones terminen por ser una realidad. Llevado al ejemplo de la práctica docente si un docente está convencido de

que un grupo escolar no se interesa por los contenidos escolares y los niega como protagonistas escucha, contribuirá a cambiar su presupuesto en realidad: los alumnos no atenderán en la clase ni participarán. Si el profesor expresa que algunos alumnos no saben expresarse estos alumnos permanecerán callados.

Es necesario entonces destacar que todo etiquetamiento siempre va acompañado de una expectativa; es decir, de un resultado esperado acerca de la conducta de los otros. A su vez, la expectativa que tengo del otro, influye sobre el tipo de comunicación que se establece con el otro. La publicación del libro *Pigmalión en la escuela*, de Rosenthal y Jacobson (1980)<sup>4</sup>, problematiza la cuestión acerca del papel que juegan las expectativas del maestro en las relaciones con sus alumnos y su vinculación con el rendimiento escolar.

El mismo problema, pero introduciendo otras dimensiones, fue analizado por otros investigadores relacionado el tema de las expectativas del docente con la clase social o el aspecto físico de los alumnos, como Clifford y Walster, (1973)<sup>5</sup>.

También se ha demostrado que los profesores esperan menos de los alumnos de clase baja que de los de clase media. Por su parte, un sociólogo británico descubrió que los niños más limpios, pulcramente vestidos y que procedían de lo que los profesores percibían como “mejores hogares”, tendían a ser colocados en lugares superiores. Otro estudio (Rowe,1969) demuestra que un profesor espera más tiempo la respuesta de un alumno al que considera más capacitado que la de un alumno al que no considera capaz.

Considerando estos estudios de manera global, se ve que la noción de “expectativas del profesor” tiene muchas facetas y dimensiones. Parece que cuando los profesores generan expectativas respecto a sus alumnos, lo hacen no sólo por cuestiones de rendimiento académico o cognitivo, sino también influidos por los esquemas de comportamiento en el aula. Así pues, no sólo las características como la posición social, el sexo, el aspecto físico, la fluidez verbal etc., son importantes sino también los modos en que se establecen los vínculos comunicacionales entre docentes y alumnos.

---

<sup>4</sup> Rosenthal y Jacobson parten del supuesto de que en una clase dada, los alumnos de quienes el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán efectivamente un mejor desarrollo. En este sentido, intentaron comprobar que el rendimiento escolar no es simplemente una cuestión innata del niño sino que implica directa e inseparablemente al profesor. seleccionados por azar. El tratamiento con estos alumnos sólo consistió únicamente en haberseles identificado como niños que demostrarían grandes logros de aprendizaje. Ocho meses después, se volvió a aplicar la misma prueba de inteligencia a todos los alumnos: las calificaciones mejoraron para todos, pero muy especialmente para los alumnos en quienes el profesor había puesto mayores expectativas.

<sup>5</sup> Por ejemplo, de acuerdo con las respuestas de 404 profesores de un colegio secundario del estado de Missouri en los EEUU, Clifford y Walster (1973) concluían en su estudio que: “es bastante claro que el aspecto físico del estudiante afecta a las expectativas de los profesores que nosotros estudiamos. Independientemente de si el alumno era niño o niña, su atractivo físico tenía una asociación igualmente fuerte con la reacción que despertaba en el profesor”

Los sentidos construidos a priori, pueden configurar una “biografía social e intelectual anticipada”, que hace que el profesor actúa en ese sentido desde las estrategias pedagógicas, suponiendo que “conoce” la forma en que van a responder. De este modo, parecería que determina a priori al alumno y este no tiene muchas posibilidades de actuar de otra manera, lo que convierte su trayectoria escolar en una “profecía autocumplida” (Frigerio, en Sinisi, 1999), produciéndose un círculo vicioso y reproductivo.

- **Probables aportes de la experiencia al campo de la formación, la investigación y la toma de decisiones**

- **La necesidad de volver a enseñar a leer, escribir y comprender un texto**

La escuela media, es decir su comunidad de sujetos con la condición de pensantes, tendrá que organizar los procesos necesarios para que sea posible la construcción del conocimiento de los nuevos interlocutores; los nuevos grupos de alumnos en los actuales contextos de pobreza. Las herramientas intelectuales a recatar, históricamente concebidas y resignificadas, vuelven a ser la lectura, la escritura y la comprensión de la palabra oral o escrita; el uso y el ejercicio del lenguaje, condición específicamente humana.

- **Crear los espacios para el habla y la escucha**

Los recursos para trabajar desde los hábitos de los alumnos las posibilidades del habla y la escucha; así como del uso de sonidos y silencios es múltiple. Las condiciones deben crearse desde la posición de los muebles en la sala de clase, el uso de códigos comunes y la variación de alternativas pedagógico- didácticas. El lenguaje hablado constituye el medio principal de comunicación, su tratamiento exige, por lo tanto una mayor atención; el énfasis debe ponerse en el desarrollo de procesos que permitan al alumno/a usar la lengua en toda su riqueza, en distintas situaciones comunicativas; en la escuela y fuera de ella.

- **Vinculación del estudio con el tema del XVII Encuentro (“Educación y pobreza”)**

Tipo de trabajo: Informe de Experiencia que hace referencia a la pobreza y su impacto en el lenguaje y las dificultades en la comprensión del lenguaje académico, de grupos de alumnos de EGB3 y Polimodal, de escuelas públicas de la ciudad de San Luis, a través de las prácticas docentes de alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación y Psicología de la UNSL.

La lucha ante la pobreza en la escuela, desde su función de distribuidora de conocimiento, una de las tareas más complejas a resolver cuando pensamos la relación cultura-sociedad.

El asistencialismo en la escuela es profundizar la pobreza; favorecer la apropiación del conocimiento por parte del alumno es parte de la resistencia ante los actuales contextos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BELOSSI, M. y PALACIOS de CAPRIO, M. A (1999): “ *La Escuela Media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Bueno Aires. Lugar Editorial.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H y TUSÓN VALLS, A.( 2001): “*Las cosas del decir*”. Barcelona. Ed. Ariel
- BOURDIEU, P. 1997 (1976): “*Los usos sociales de la ciencia*”.Buenos Aires. Nueva Visión.
- DEJOURS, C. (1998): “*El factor humano*”.Buenos Aires. Editorial Lumen
- ESTEVE, J.M.( 1994 -1987): “ *El malestar docente*”.Madrid. Editorial Piados
- FABRA, M.L. y DOMENECH, M. (2001): “*Hablar y Escuchar*”. Barcelona, Ed. Paidos.
- FERNÁNDEZ, L.M. (1996): “*Instituciones educativas*”. Buenos Aires. Paidos.
- FREIRE, P. (1997):” *Pedagogía del Oprimido*”. México: Siglo XXI Editores.
- LÓPEZ, A. y ROMEO, M.(2005):”*La declinación de la clase media argentina*”. Buenos Aires.Editorial: Aurelia Rivera Grupo.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999): “*El trabajo de los maestros*”.Buenos Aires. Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ, D.(1992): “El riesgo de enseñar”.México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- PAIVA, V. (1992): “*Educación, Bienestar Social y Trabajo*”. Bs As.Libros del Quirquincho.
- PERRENOUD, Philippe (1990). “*La construcción del éxito y del fracaso escolar*”. Madrid, Morata.
- SOUTO, M. (1999): “*Grupos y Dispositivos de Formación*”. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas.
- SINISI, L.(1999): “*La relación nosotros-otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo y racialización*”. En M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.): “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, EUDEBA, 1999.

