

Educación y pobreza: concepciones subyacentes en políticas y prácticas escolares

Adriana Tessio Conca *

María Angélica Paladini **

María Magdalena Pisano ***

Ángel Marcelo Robledo ****

El artículo reflexiona sobre las diferentes concepciones de pobreza que impregnan proyectos y prácticas escolares, tanto en formulaciones macropolíticas como en el cotidiano escolar.

Con respecto al primero de los niveles, se analizan las perspectivas que subyacen en los programas de educación compensatoria, especificando que las políticas han realizado un giro desde enfoques homogeneizadores, hacia otros que recuperan la heterogeneidad socioeconómica y la diversidad cultural. En cuanto al cotidiano escolar, se describe, a partir de algunos resultados de una investigación exploratoria en curso en escuelas de Córdoba Capital llevada a cabo por integrantes del Centro de Investigación de la Facultad de Educación, cómo la pobreza es enfocada básicamente desde una visión restringida a la carencia material.

El análisis efectuado permite concluir señalando que es imprescindible ampliar este horizonte de interpretación de la pobreza para superar perspectivas que ubican a los estudiantes pobres en condición de meros receptores. Además, las políticas deben repensar el modo de atender a la diversidad sin negar un plano de igualdad de oportunidades.

Pobreza - Diversidad sociocultural - Igualdad de oportunidades

The article deals with different conceptions on poverty shown on school projects and practices either in the macropolicies or in daily class activities.

As far as the first level, different points of view that underlie the programmes of compensatory education are analyzed specifying that politics have turned from

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Maestranda en Investigación Educativa CEA UNC. Docente de la UCC e investigadora del Centro de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (CIFE), Córdoba, Argentina. E-mail del equipo: reduc@uccor.edu.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación. Investigadora del CIFE.

*** Licenciada en Psicopedagogía. Docente de la UCC e investigadora del CIFE.

**** Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Filosofía. Investigador del CIFE.

homogeneous approaches to those that retake heterogeneous socioeconomical difficulties and cultural diversity. According to daily school activities, the results of an exploratory research that is actually being carried out in several schools by the Centre of Investigation of the Education unit (CIFE) at the Catholic University of Córdoba are described. Poverty is basically focused from a vision restricted to the lack of material things.

The analysis concludes that it is necessary to enlarge the concept of poverty in order to overcome the perspectives that identify poor students as passive receptors of education. Furthermore, a way of dealing with diversity without denying anyone equal opportunities must be considered.

Poverty - Sociocultural diversity - Equality

Introducción

Argentina ingresa al tercer milenio sumida en una de las crisis más profundas de su historia reciente: el desempleo en aumento transforma progresivamente los distintos sectores de la sociedad. Si bien desde mediados de los setenta las desigualdades sociales se acrecientan, iniciándose un sostenido proceso de movilidad social descendente, 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.

La manera en que se piensa y se define la pobreza es un punto de partida esencial a la hora de definir acciones educativas adecuadas, por ello, en este artículo, reflexionamos sobre las diferentes perspectivas conceptuales que impregnan los proyectos y actividades definidas tanto en el orden macropolítico como en el cotidiano escolar.

1. Un punto de partida: definir la pobreza

La pobreza es un fenómeno de creciente magnitud y notable complejidad. En la última década (mayo de 1993 a mayo de 2003) la brecha de pobreza¹ 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.

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 insatisfechas (NBI) y con ingresos inferiores a la línea de pobreza,² (éste 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 distinción anterior analiza el fenómeno 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 su complejidad: 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, más allá de sus carencias materiales, no se autodefinen como tales 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 al terreno de la pobreza estar ubicados en un espacio 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.

¹ Éste es un indicador que permite cuantificar el grado de privación de la población cadenciada (INDEC, 2004).

² Las *necesidades básicas* tienen que ver con la supervivencia y los servicios públicos imprescindibles, tales como agua, electricidad, salud, educación. 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, 2004).

Un argumento muy difundido al respecto es el referido a la existencia de una *cultura de la pobreza*³ que promueve la aceptación resignada de esta condición, instalando una visión naturalizada y fatalista de la misma y así el lugar de nacimiento se convierte 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; PLUMMER, 1999:275).

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, tal como señala Mallimaci (2000:18) en el abordaje de este tema resulta fundamental combinar las dimensiones estructurales (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.

2. Las políticas compensatorias y sus concepciones sobre la pobreza

La preocupación pública por la educación de los sectores populares adquiere un lugar destacado en la segunda mitad del siglo XX.⁴ 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.

Las *teorías del déficit*, que impregnan tales formulaciones, miran a los alumnos desde diferencias y distancias culturales. Esta concepción lleva implícito el peligro del etiquetaje, que, lejos de alentar el desarrollo de capacidades y potencialidades y de efectuar una oferta que realmente promueva a los sectores con carencias, puede terminar brindando propuestas "pobres" para "pobres".

³ Sobre este argumento puede revisarse el planteo de Oscar Lewis. "La cultura de la pobreza". En *Ensayos Antropológicos*. Grijalbo, México, 1992.

⁴ En los EE.UU. 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, 2000).

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" (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.⁵ 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 procura 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 del compromiso de todos los actores implicados" (VAN HAECHT, 1998:221). 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 mantenerse alerta de caer en planteos utópicos que no reconozcan el contexto político, económico y social; como expresa Duschatsky *"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"* (1999:25).
- b) El desarrollo de este tipo de propuestas exige recursos financieros, adecuada

⁵ En el caso particular de Argentina, en el año 1993 se implementa el Plan Social Educativo, que tuvo vigencia hasta 1999; bajo la administración de De La Rúa fue reemplazado por el Programa de Escuelas Prioritarias y el Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE).

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 más 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:

"¿Qué 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 regionales,⁶ los fundamentos conceptuales de los proyectos de acción focalizada pueden llegar a convertirse en un discurso legitimador de ofertas educativas desiguales (Cfr. BORDEGARAY; 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 complejos, lo que les permitiría continuar incluidos en la *sociedad global*, otros, los más desventajados, permanecerían anclados en los límites estrechos de sus contextos cotidianos.⁷ 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.

3. Cuando la pobreza atraviesa la escuela

En el espacio concreto de cada escuela 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 inser-

⁶ 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 en Capital Federal el 81% de los 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. BRIGIDO, 2004).

⁷ Reimers (2000) refiere que ninguna de las políticas de discriminación positiva implementadas en América Latina en la última década han logrado destinar más recursos para 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.

ción 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.

Sabemos que la escuela pública, especialmente en los últimos años, está siendo atravesada por demandas que exceden el cumplimiento de sus funciones específicas (como por ejemplo, alimentación y vestimenta). 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, 1999:16).

Esta forma de actuación centrada en dar respuestas a necesidades puntuales parece muy arraigada en nuestro medio. Según datos de un estudio en curso,⁸ sobre un total de 173 proyectos que se desarrollan en escuelas situadas en contextos de pobreza en la ciudad de Córdoba Capital, el 48,1% 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 co-

munidades 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 más necesitados"* o *"conseguir recaudar dinero para gastos diarios de la escuela, 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"*.

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.

Las experiencias comentadas nos conducen a reflexionar sobre dos aspectos: por un lado, la concepción de pobreza que subyace en estos proyectos, y por otro, 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

⁸ Provenientes de una investigación desarrollada por el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Se trata de un trabajo de carácter exploratorio y consiste en un relevamiento de proyectos y acciones en contextos de pobreza desarrollados en escuelas públicas de nivel inicial y primario de la ciudad de Córdoba concretado en el año 2002. En el diseño y construcción de los instrumentos para la colecta de datos colaboró el Magíster Livio Grasso.

de instalar, utilizando palabras de Raggio (1998:26), 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.

José Rivero (1999) señala que la escuela debería recuperar las experiencias y formas de conocimiento utilizadas por los pobres para sobrevivir su desempleo, puesto que tales acciones incorporadas en los con-

textos escolares podrían ser de mayor utilidad que muchos programas oficiales. Esto llevaría, por ejemplo, a que la escuela enseñe y promueva la capacidad para idear proyectos y estructurar alternativas organizacionales sencillas que posibiliten a los estudiantes, y como extensión a sus familias, aprender la lógica propia del desarrollo de emprendimientos productivos, dotándolos de las competencias necesarias para hacer frente a los cada vez más agudos problemas de empleo. Además, no toda la educación transcurre en los centros educativos, hay otras instituciones y grupos que ayudan a la distribución del conocimiento: medios de comunicación de masas, redes de información digital, bibliotecas, editoriales, iglesia, empresas, entidades políticas; por lo que es importante la convergencia y complementariedad de los saberes y estrategias de estos agentes con los propiamente escolares.

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 (2000:12) 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 de-

sarrollo 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.

- Conocimiento matemático que sea de utilidad en el desarrollo de emprendimientos productivos, así como la producción de estadísticas sencillas a partir de sus propias actividades.
- Conocimiento de ciencias sociales que permita la comprensión de lo que pasa en el país y en el mundo posibilitando una orientación en la vida política de la comunidad y del país.
- Conocimientos de las ciencias naturales para poder explicarse lo que pasa con su propia salud, la vida de la familia y el mundo en sus continuos cambios.

A estos contenidos deberíamos agregar las nuevas formas de alfabetización que plantea la tecnología, tales como dominio computacional, o la audiovisión crítica de los medios de comunicación.

Situándonos nuevamente en el escenario de la ciudad de Córdoba, encontra-

mos que en 2002 el 42,8% de las escuelas participantes en la investigación antes referida, desarrollaban proyectos de apoyo a la enseñanza de la lengua, que en su mayoría formaban promovidas desde el ámbito oficial,⁹ pero sólo el 2,3% poseía proyectos similares destinados a matemáticas. El 8,5% de las escuelas más pobres desarrollaba acciones especiales relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales, pero entre las 100 escuelas que componen la muestra del estudio, sólo se relevó un proyecto centrado en la enseñanza de las ciencias naturales.

Estos resultados ponen de manifiesto que aun cuando las escuelas gozan de autonomía para el desarrollo de proyectos propios,¹⁰ 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 vengán 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 in-

⁹ A partir del año 2000 se implementa por Resolución Ministerial 250/00 del Ministerio de Educación de la provincia 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.

¹⁰ 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; SENEN GONZÁLEZ; LAMFRI, 2003).

certidumbre 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.

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, cómo 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 *"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 sólo reproducirían en el plano de lo cultural lo que viven en lo económico. En este círculo vicio-*

so donde se quedan sin voz, sin palabras y no se visualizan alternativas posibles, parece que sólo queda la adaptación dada por la adecuación a la demanda de los recursos disponibles" (1999:24).

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 y alentando la idea de que la ayuda paterna es parte central de todo aprendizaje escolar exitoso (Cfr. 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 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.

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 posibilitando que la institución escolar 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 (Cfr. 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 *anti-guós 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.¹¹ 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 (Cfr. 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 puedan escapar del confinamiento y la exclusión social.

Original recibido: 29 - 09 - 2004

Original aceptado: 14 - 02 - 2005

¹¹ Un análisis de cómo se manifiesta esta problemática entre adolescentes de una escuela pública es efectuado por Maldonado (2000).

Bibliografía

- BERNSTEIN, Basil. "Una crítica al concepto de educación compensatoria". En ENGUITA, Mariano (editor). *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel, Barcelona, 1999.
- BONAL, Xavier. *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, 1998.
- BORDEGARAY, Dora; NOVARO, Gabriela. "La educación intercultural. Puede ser una política de Estado" [en línea], 2002. Disponible en <http://www.ctera.org.ar/iipmv/encuentro/htm> - Fecha de consulta: 22-07-2004.
- 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 en el *Primer Congreso Internacional "Pobres y Pobreza en la Sociedad Argentina"* [en línea]. Universidad Nacional de Quilmes, 1997. Publicada por Equipo Naya. Disponible en <http://www.naya.org.ar/cgi-bin/mcc/mcc.pl> - Fecha de consulta: 14-07-2004.
- INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). "Encuesta Permanente de Hogares 2003" [en línea]. Buenos Aires. Disponible en http://www.indec.gov.ar/principal.asp?id_tema=84 - Fecha de consulta: 22-07-2004.
- LEWIS, Oscar. *Ensayos Antropológicos*. Grijalbo, México, 1992.
- MACIONIS, John; PLUMMER, Ken. *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*. Buenos Aires, Centro Nueva Tierra, 2000.
- 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" [en línea]. Universidad Nacional de Quilmas, 1997. Disponible en <http://www.naya.org.ar/cgi-bin/mcc/mcc.pl> - Fecha de consulta: 14-07-2004.
- MOLINA LUQUE, Fidel. *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Lumen, Buenos Aires, 2002.
- MIRANDA, Estela; SENEN GONZÁLEZ, Silvia; LAMFRI, Nora. *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, 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* [en línea]. Nº 33, 2003. Disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/rie33a01.htm> - Fecha de consulta: 10-08-2004.

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* [en línea]. Nº 1, Vol. 1. Universidad Autónoma de Baja California, México, 1999. Pág 21-50. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-contenido.html> - Fecha de consulta: 22-07-2004.

REIMERS, Fernando. "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI" en *Revista Iberoamericana de Educación* [en línea]. Nº 23, 2000. Pág.21-50. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie23a01.htm> - Fecha de consulta: 10-08-2004.

RIVERO, José. "Educación y pobreza: políticas, estrategias y desafíos". En *Proyecto Principal de Educación*. UNESCO. Boletín 48, abril 1999.

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, Buenos Aires, 2000.

VAN HAECHT, Anne. *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Editorial Biblos. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1998.