

- Llobet C. y Maciel R. (2001). Proyecto "Taller de madres. Una propuesta ante la desesperanza", presentado al Centro de estudios de las problemáticas del aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- Naranjo, R. (12/1 01200 1). "Los niños de la calle". Conferencia dictada en la Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- Pommier, G. (2002). Los cuerpos angélicos de la posmodernidad Buenos Aires. Nueva Visión.
- Requejo, M. L (2004). *Linguística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Rosbaco, L (2005). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en contextos urbanos complejos*. Rosario. 2000. Horno Sapiens.
- ————— (2004a). *Impacto de las políticas socio económicas en la subjetividad de los niños de contextos vulnerables*. Villa María. 2003. Ed. Biblioteca Eduardo Requena.
- ————— (2004b). "En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar". Cuaderno docente FEIA, N° 3. Buenos Aires.
- Rosbaco, I. et alt (2000). *La escuela: una sef, lIDda oportunidad frente a la exclusión*. Revista Ensayos y Experiencias 41.
- ————— (2006). "Un "más allá" de la dimensión didáctica: la dimensión subjetiva", en Arocena et alt. *El aula compartida. Una experiencia con maestros en zonas carenciadas de la ciudad de Rosario*. Rosario (En prensa).
- Rosolato, Guy (1995). *Pour une Psychanalysk exploratice dans la culture*. Paris. Ed. PVF. Biblioteque de Psychanalise.
- Schlemenson, Silvia (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Tollo, Miguel (1997). "Crisis social, Estado, poder y subjetividad", en *Actas de Congreso Metropolitano de Psicología*.
- Torres, R.M. (2000): *Educación para todos*. España. Editorial Popular.
- Volnovich, J. C. (1999). *El niño del siglo del niño*. Argentina. Lumen.

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y POBREZA. UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES

Prof. Mg. Marta Díaz
(Núcleo Socio Educativo)

Resumen

Este trabajo intenta hacer algunos aportes para pensar los efectos de la pobreza en la educación argentina. En este sentido, el modelo neoliberal constituye un punto de partida, por la profunda crisis que generó. Además de caracterizar este modelo, es necesario definir algunas categorías teóricas como exclusión, pobreza o marginalidad, en tanto conceptos que aparecen frecuentemente en la literatura del campo de las Ciencias Sociales, para describir estos procesos.

En el campo educativo, los procesos de exclusión generan un escenario de heterogeneidad y diversidad socio-cultural que enfrenta a la escuela al desafío de intentar incluir aquellos que la sociedad "deja afuera". Estas nuevas funciones asignadas a la escuela, se insertan en el marco de una crisis casi estructural de un sistema educativo que no ha podido dar respuestas a las demandas emergentes de las nuevas condiciones sociales y económicas impuestas por el capitalismo en las últimas décadas.

La situación de crisis queda expresada, en el discurso de los docentes de las "escuelas de pobres", quienes manifiestan que el asistencialismo ha pasado a ser una función primordial, en detrimento de la tarea pedagógica, lo que se traduce en agudos procesos de pérdida de sentido y en la "imposibilidad" de enseñar. Aquí adquiere relevancia la mirada que los docentes tienen de los niños y las familias en contexto de pobreza.

Palabras clave: educación – pobreza – crisis – escuelas – docentes.

Summary

This work intends to make some contributions to think of the effects of poverty in Argentine education. In this sense, Neoliberalism is a starting point, because of the deep crisis it has produced.

It is also important to define some theoretical categories that characterize this model as exclusion, poverty or marginality. All of them often appear in Social Sciences literature when describing its processes.

In the educational field, exclusion provokes a scenery of heterogeneity and cultural diversity that faces school to the challenge of including those that society leaves out. This new functions assigned to school, are insert in the framework of an almost structural crisis of an educational system that could not give answers to the demands emerging of the social and economical conditions imposed by capitalism in the last decades.

The crisis is expressed in the "poor schools" teacher's discourse that expresses that assistance has become a primary function, in spite of pedagogical task, which traduces in a process of lost of senses and useless of teaching. Here is relevant the view that teachers have about children and families in the context of poverty.

Keywords: education – poverty – crisis – schools – teachers.

Pensar la relación entre educación y pobreza en nuestro país, requiere, necesariamente, partir del modelo neoconservador de los '90, por la dimensión de la crisis que este modelo generó. La exclusión social de grandes mayorías, la conformación de nuevas subjetividades, la desaparición de los marcos referenciales tradicionales, la fragmentación social, el empobrecimiento de la clase media, el individualismo, entre otros, constituyeron procesos que dejaron profundas marcas y huellas vigentes en la Argentina hoy.

Si bien no es objetivo de este trabajo hacer una descripción de este modelo, que ha sido suficientemente analizado desde el campo crítico, es necesario plantear algunas consideraciones.

El ajuste que se produjo en los '90, tuvo gravísimos costos sociales que recayeron en los grupos más vulnerables de la población y en las regiones más desprotegidas. Amplios segmentos de la población se deslizaron por debajo de la línea de pobreza, se redujo la estructura de oportunidades y se intensificaron los procesos de diferenciación entre los grupos sociales, planteándose dos efectos contradictorios: modernización, por un lado, y extensión y reforzamiento de la pobreza, por el otro.

En términos políticos, la situación social derivada de la exclusión de la participación en el empleo, el consumo, los beneficios materiales y simbólicos, constituyen un factor permanente de tensión para la inestabilidad social y política.

La asociación entre pobreza y educación es significativa; los grupos sociales menos favorecidos no sólo tienen menores oportunidades, sino que la calidad y relevancia de los contenidos mantienen una gran distancia con aquellas que reciben los sectores de mayor ingreso, ya sea en escuelas públicas o privadas.

En 1990, según estimaciones de la UNESCO, cerca de 900 millones de personas adultas en el mundo eran analfabetas, mientras que en América Latina y el Caribe ascendían a 43 millones. La cobertura no es un problema resuelto. Los niños no escolarizados, pertenecen a grupos marginados o minorías étnicas o lingüísticas, y viven en zonas marginales urbanas o en zonas rurales apartadas.

La universalización de la educación básica exige el acceso y la permanencia. En la actualidad, los principales factores de la desigualdad de oportunidades educativas ya no se remiten solamente a la exclusión del ingreso al sistema, sino que opera una segmentación socioeducativa por inclusión a un sistema escolar diferenciado, donde los grupos más vulnerables cuentan con menos posibilidades de permanecer y obtener niveles adecuados de aprovechamiento escolar.

El sistema educativo no ha podido superar las diferencias económicas y sociales generadas en el proceso de crecimiento con desigualdad, que se han intensificado en los últimos años. Por el contrario, han pasado al interior del sistema haciendo incluso que la educación contribuya a perpetuarlas y recrudescerlas. La estructura escolar está significativamente segmentada, lo que deriva en circuitos pedagógicos diferenciados y niveles de aprovechamiento heterogéneos. Las escuelas se diferencian según infraestructura, prestigio, experiencia y disponibilidad de la planta docente, material didáctico. La segmentación tiende a coincidir con la diferenciación económica del territorio y los grupos sociales.

El derecho de educar y aprender, la no discriminación, la gratuidad de la enseñanza, las garantías del acceso a la educación del conjunto de la población eran metas que habían sido parcialmente logradas, pero que el neoliberalismo avasalló. Reconocer los efectos de estas políticas al interior de las escuelas, es el punto de partida para pensar la transformación y el diseño de propuestas alternativas.

¿EXCLUSIÓN, POBREZA, MARGINALIDAD?

La situación que atraviesa nuestro país en los últimos años, ha generado una profusa literatura que intenta caracterizar los niveles de deterioro del estado económico, social y cultural de vastos sectores de la población. En realidad, es el proceso de herencia cultural, primera condición para la existencia de la sociedad, el que está seriamente dañado.

Marginalidad, pobreza, exclusión son las categorías más comunes para referirse a ese deterioro, pero cada una de ellas indica una manera particular de enfocar estos procesos, vinculada, a su vez, a una manera diferente de mirar lo social.

José Nun (2001) ubica el surgimiento del concepto de **marginalidad** en el marco de la confrontación impuesta por el paradigma de la modernización que se desarrolla entre los años 1945 a 1965, cuyo modelo era Estados Unidos, sociedad que demostraba un crecimiento sostenido del producto per cápita, la difusión de valores como la racionalidad y la institucionalización de una democracia representativa. A partir de este modelo, se caracterizaban las carencias de los demás países.

De acuerdo a este paradigma, los países subdesarrollados, se encontraban atrapados en el círculo vicioso de la pobreza, planteado por Ragnar Nurkse en 1963, que los condenaba a la perpetuación de la pobreza al carecer de recursos para la inversión productiva. La solución para romper este círculo vicioso estaba en el sistema crediticio, en las inversiones extranjeras y la asistencia técnica por parte de las economías modernizadas.

También se definía en este paradigma que los pueblos que integraban estas sociedades "atrasadas" estaban atravesados por una "cultura de la pobreza", caracterizada por valores contrarios al espíritu empresarial y sociedades apegadas a valores tradicionales, que imponían frenos a los procesos de modernización.

El paradigma que entra en tensión con éste, desarrollando posiciones críticas desde organismos como la CEPAL, realiza un análisis histórico de las etapas de desarrollo del capitalismo a nivel mundial y plantea la existencia de un sistema centro-periferia. Estos análisis se centran más en los factores socio-políticos del subdesarrollo, que en los factores meramente económicos.

Nun destaca que el concepto de marginalidad aparece en estos debates, que, en realidad, retomaban, en algunos casos, la dialéctica imperalismo-dependencia para explicar la pobreza en los países "atrasados".

Para los teóricos del paradigma de la modernización, fundamentalmen-

te desde el funcionalismo, el término "marginalidad" se define en relación con algo que es lo no-marginal, y que era el "polo urbano moderno" de la sociedad. Así como la fórmula positivista de "orden y progreso" tomaba como modelo la Inglaterra del siglo XIX, la fórmula funcionalista centraba su modelo en los Estados Unidos.

De este modo, plantea Nun, los excluidos no eran sinónimo de una estructura explotadora, basada en relaciones de dominación y dependencia, sino que la posición de marginales expresaba sus propias deficiencias psicológicas o culturales. Quienes poblaban los países subdesarrollados eran poco afectos al trabajo, carecían de capacidad emprendedora, del espíritu de iniciativa que había conducido a los países del Primer Mundo al estado de desarrollo.

La idea de la **pobreza** existe desde tiempos remotos, desde que las desigualdades se instalaron en la sociedad. El concepto estuvo fuertemente ligado a la noción de caridad y a valoraciones que fluctuaron entre la comprensión de la pobreza como "vicio" o como "virtud".

Respecto de las tendencias en la interpretación de la pobreza, se pueden sintetizar en dos concepciones: aquellas que culpabilizan a los pobres por su situación, por su falta de voluntad e iniciativa, de modo que sólo a partir del esfuerzo personal pueden salir de esa situación, y aquellas que enmarcan a la pobreza como producto de determinaciones económicas, sociales e históricas.

La división en clases no es patrimonio del capitalismo, pero no hay dudas que el advenimiento de este sistema profundizó las desigualdades económicas y sociales, y con posterioridad, cada una de las crisis por las que atravesó entre fines del siglo XIX y el siglo XX, implicó la implementación de mecanismos que acentuaron y extendieron la pobreza en cada vez mayores sectores de la población.

A mediados del siglo XX, las políticas de bienestar implementadas luego de la profunda crisis económica de 1930, plantearon la intervención del Estado en la atención de la pobreza, basada en el pleno empleo. Este ideario de inclusión entra en crisis hacia los '70, a partir de cambios que condicionaron la dinámica de protección social y establecieron límites a los modos de funcionamiento del Estado de Bienestar. La instauración del llamado "Estado de Malestar" simboliza un ideario diferente: el de la exclusión social.

Lo convencional es calificar como situación de pobreza aquella en la que se dispone de un ingreso inferior al necesario para adquirir en el mercado una "canasta" de bienes y servicios considerados esenciales. Indi-

gente es quien tiene un ingreso insuficiente o no posee ninguno, como para cubrir las necesidades mínimas de alimentación.

Las nuevas situaciones económicas y sociales en los '90 trajeron nuevas nominaciones: surgen los "nuevos pobres" y fue necesario nominar a los "otros pobres", que pasaron a ser "los pobres estructurales" o "los pobres históricos". Los nuevos pobres acompañan al modelo neoliberal: son los sectores pertenecientes a la vieja clase media de nuestro país que sufren un progresivo proceso de empobrecimiento, sobre todo como consecuencia de la exclusión del mercado de trabajo.

La pobreza estructural ha sido objeto históricamente de políticas públicas focalizadas, generalmente asistenciales, como los programas alimentarios, y más recientemente, los planes destinados a jefas y jefes de hogar desocupados.

Pero la lógica del modelo neoliberal ha tendido a visualizar estos problemas más como una cuestión de método que de contenido, y en este falso dilema se pierden las voces críticas hacia el modo de funcionamiento de una sociedad que genera dosis de crueldad cada vez más grandes hacia los sectores sociales que ella misma margina.

La pobreza se mantiene porfiadamente en el país, pero es diferente a la que conocimos hace tres décadas. En el paisaje social del presente predominan los excluidos. La situación del excluido es más deteriorada que la de los pobres que conocimos en los '70, pues a la pobreza de naturaleza económica se suma ahora el deterioro interior, que consiste en la pérdida de identidad y de sentido de vida, el deterioro de las potencialidades y habilidades para desarrollarse como seres humanos y la enajenación de su cultura.

En lo que respecta a la noción de **exclusión** social, Nun (2001) plantea su origen en Francia, hacia la década del '60, basada en la concepción de Durkheim acerca de la existencia en la sociedad de individuos inadaptados, deficientemente socializados, que requieren ser excluidos. En la base de estos análisis, se encontraba la amenaza que estos individuos representaban al mantenimiento del orden, y que justificaba su "separación" de otros individuos considerados "normales", suficientemente adaptados al orden normativo y valorativo.

Dice Nun:

"Cuando se habla de marginalidad, de exclusión social, de desempleo o de subocupación no se está aludiendo a hechos de la naturaleza sino a emergentes de relaciones de poder determinadas. Del carácter y de la lógica de estas últimas depende que la lucha contra la marginación y con-

tra la pobreza quede seria y firmemente ubicada (o no) en el primer lugar de la agenda y que se esté dispuesto (o no) a pagar todos los costos necesarios para que esta lucha sea eficaz." (1)

Juan Villarreal (1996) en el análisis de la exclusión destaca la importancia de evitar las "conceptualizaciones economicistas de la pobreza", que tienden a desvincular lo social y lo económico. Al supeditar lo social a la economía, el problema de la exclusión se reduce a la falta de fondos, las carencias, que los modelos económicos deben suplir con políticas asistenciales.

La exclusión, para Villarreal, es de carácter socio-cultural y territorial.

Fenómenos como la marginalidad, la pobreza, la vagancia, fueron contrarrestados por el Estado (en su versión liberal o keynesiana), a través de mecanismos tendientes a una inclusión disciplinaria en instituciones como prisiones, asilos, hospitales y otras. Pero en el modelo neoliberal, la tendencia es hacia la segregación territorial, la fragmentación y la desvalorización de los excluidos.

El desarraigo, en este sentido, es tan profundo, que impide la construcción de identidades socialmente reconocidas. María del Carmen Feijoo (2001) remite a Zygmunt Bauman quien señala que frente a la pregunta "quien es usted?", históricamente se respondía en relación al lugar de trabajo y a la función que cumplía. Ese anclaje con el mundo productivo que otorgaba "un lugar en el mundo", hoy ha desaparecido.

El concepto más interesante que introduce Villarreal, y que nos parece el adecuado para el tratamiento de la relación entre pobreza y educación, es el de privilegiar aspectos cualitativos y socioculturales, por sobre la visión economicista, que trata el problema de la pobreza desde aspectos meramente cuantitativos.

En este análisis, Villarreal pone el acento en la necesidad de incorporar el carácter heterogéneo y fragmentado de nuestra sociedad en los últimos años, que no puede explicarse solamente a través de factores económicos.

Probablemente, el concepto de "exclusión", como lo plantea Castel (2004) debe usarse "con reservas" por la heterogeneidad de sus usos, ya que nombra situaciones a veces, muy diferentes y que por dar cuenta de una nueva situación, requiere también de nuevos análisis. A lo que se refiere Castel es, fundamentalmente, a la dificultad en establecer fronteras entre exclusión e integración, ya que aún los sujetos integrados se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Al hacer referencia a los procesos de exclusión generados por el mode-

lo neoliberal, no estoy planteando un "hecho nuevo"; sí se trata de procesos particulares vinculados a las características globales del capitalismo en los '90 y a las características específicas que adquirió en la sociedad argentina. No hay dudas que, como expresa Castel, también los sectores "incluidos" se encuentran amenazados de exclusión. Sucede que bajo ese concepto navega un amplio espectro de sectores sociales con muy diferentes posibilidades de acceso a bienes materiales y culturales. En este sentido, es real la dificultad de establecer límites precisos entre "inclusión" y "exclusión".

El problema reside en que estos conceptos, como los de marginalidad o integración, siempre hacen referencia a quienes están "adentro" y quienes están "afuera", legitimando a unos y desestimando a otros.

Sin embargo, no es posible pensar en un "afuera" de la sociedad, ya que en ese sentido, todos formamos parte de ella, pero sí podemos partir del análisis de una sociedad basada en la desigualdad en el acceso a los bienes (materiales y culturales), que territorializa, que delimita entre quienes contemplan la miseria (con temor) y quienes la padecen, entre quienes concentran altas cuotas del ingreso y quienes sólo perciben un plan social.

El fenómeno de la exclusión va acompañado, además, de un proceso de construcción de identidades en el que se conforman "estigmas sociales" (Trincheró: 2000), noción acuñada a partir de procesos de discriminación generados desde el poder político y basados en el carácter "natural" de determinados modelos de calificación social. Es necesario detectar los mecanismos por los cuales se instaura un proceso de discriminación al interior de una cultura hegemónica, determinar por qué surgen ciertos discursos estigmatizantes y no otros y cuáles son las relaciones entre estos discursos y las configuraciones de la estructura económica y social regional.

En la síntesis de Trincheró

"Se trata de plantear, por un lado, de qué manera dicha diversidad puede ser reducida a una serie de configuraciones discretas del discurso que constituyen el campo semántico en el cual adquieren preponderancia determinados estigmas sobre otros, y por otro lado, el requerimiento de una segunda lectura, susceptible de ser realizada considerando las 'prácticas' de poder asociadas a dichos estigmas, en el marco de las cuales se generan políticas de intervención social específicas."(2)

Estas nociones deben ser pensadas en términos de una "dialéctica de la exclusión", categoría que nos permite incluir en el análisis las respuestas que los diferentes grupos sociales generan frente a los procesos de

exclusión. Analizar estos mecanismos en términos dialécticos, posibilita entenderlos desde una visión relacional al interior de un campo de conflicto.

Es posible sostener, entonces, que los procesos de exclusión social y cultural generados por el modelo neoliberal, sancionaron las diferencias constituidas socialmente como "*estigma, segregación y rechazo, expresadas como necesidades básicas insatisfechas, pero en particular como exclusión sociocultural y política.*"(3)

La exclusión educativa

El proceso de exclusión social generado en los últimos años, así como el surgimiento de una nueva categoría, la de los "nuevos pobres", se expresa en las escuelas. Pero no se trata de un mecanismo lineal, unívoco, que automáticamente genere exclusión en la educación. La situación es mucho más compleja, porque lo que este proceso genera es, en realidad, un escenario de heterogeneidad y diversidad socio-cultural, que enfrenta a la escuela al desafío de intentar incluir aquellos que la sociedad "deja afuera".

Pero es aquí donde la escuela queda sumida en una gran contradicción: ¿cómo incluir a aquellos que, para los docentes, carecen de hábitos, posibilidades de aprendizaje, interés por el conocimiento, en definitiva, de las condiciones mínimas necesarias que la escuela requiere?

Si la contradicción queda planteada solamente en estos términos, el problema se reduce a la particularidad de cada escuela y de cada docente, dejando fuera del análisis otros factores que inciden en los procesos de exclusión educativa. Uno de estos factores es la crisis por la que atraviesan los sistemas educativos, fenómeno casi estructural en nuestro país, pero profundizado a partir de la implementación del modelo neoliberal y los cambios producidos por la globalización.

Las escuelas están insertas en sistemas educativos organizados desde el Estado, ya se trate de escuelas públicas como privadas. Hoy, existe un consenso generalizado, no sólo desde los especialistas en educación, respecto de que los sistemas educativos están en crisis, en nuestro país como en otros países de Latinoamérica.

En realidad, de acuerdo a Braslavsky (1985) el término "crisis del sistema educativo" se acuñó en los años '30, aunque distintos autores asignaron causas y efectos diferentes a la misma, así como propuestas de superación también diferentes.

Para algunos, la crisis de la educación en Latinoamérica era un reflejo de la crisis económica derivada de la existencia de una sociedad capitalista dependiente; para otros, el capitalismo era una realidad inmodificable,

siendo la crisis producto de los problemas de crecimiento de este sistema. Los primeros, pensaban que la única salida a la crisis era un proceso revolucionario que modificara absolutamente la estructura económica y social. El segundo grupo, a partir de los años '60 y '70 comenzó a plantear la necesidad de reformas educativas con el objetivo de provocar un crecimiento del sistema.

Algunos de estos últimos intelectuales, junto a numerosos organismos internacionales fueron a la vez, funcionarios de distintos gobiernos y los encargados de introducir aquellos cambios que se consideraban necesarios para hacer de la educación un servicio eficiente.

La "fiebre de reformas" se mantiene durante los '80, llegando a su máxima expresión en los años '90, expresándose en amplios procesos de reforma en la mayoría de los países latinoamericanos.

En general, las propuestas reformistas han ignorado el carácter social y específico de la crisis. Esto significa pensar a la educación como una dimensión aislada de la crisis global, sobre todo económica y política, de las sociedades, sin poder determinar sus efectos en la particularidad de los sistemas educativos, su existencia concreta en sociedades concretas.

Las funciones establecidas para el sistema educativo, como la distribución de habilidades, conocimientos y pautas socializadoras que contribuyan a la transformación social, se implementan de manera no democrática, desigual.

El mecanismo utilizado para la diferenciación es la marginación, es decir, dar más a unos y menos a otros.

Luis Rigal (1996) identifica algunas manifestaciones de la crisis en la educación: la fragmentación al interior del sistema educativo, la expansión de circuitos diferenciales, la pérdida de identidad del sector docente, el vaciamiento pedagógico de las escuelas y deterioro de las condiciones del trabajo docente. En definitiva, estamos ante un sistema que no puede dar respuestas a las demandas emergentes de las nuevas condiciones sociales y económicas impuestas por el capitalismo en las últimas décadas.

Si bien estas problemáticas que señala Rigal son comunes a todas las escuelas, se manifiestan con más gravedad en las "escuelas de pobres". Los docentes de estas escuelas atraviesan agudos procesos de pérdida de sentido de su tarea, la que se realiza en condiciones deficientes en términos de infraestructura edilicia, carencia de materiales, falta de seguridad. Se reduce la función pedagógica en detrimento de acciones asistenciales y los docentes se encuentran sin herramientas para afrontar los problemas de violencia y las dificultades de aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte, el perfil del sistema educativo se orienta cada vez más a los "incluidos", es decir, a aquellos con mayores posibilidades de acceso a los bienes culturales. Los sectores más pobres permanecen como beneficiarios de políticas compensatorias, expresadas en programas de carácter asistencial con financiamiento externo, que, en general, provienen del Estado nacional, con sede en los Ministerios de Educación de las distintas provincias. Este proceso genera circuitos educativos diferenciados y una fragmentación del sistema educativo global.

Pero además, la fragmentación está instalada en las propias instituciones, donde aparecen sentidos diversos (Tiramonti, 2004) que opacan la posibilidad de proyectos colectivos e inclusivos.

Para Tiramonti, los procesos de construcción de lo institucional se realizan sobre la base de la ausencia de referencias sociales definidas de un modo universal; por el contrario, los valores adquieren sentidos particulares de acuerdo a los grupos que cada institución atiende.

Este concepto es significativo para analizar cómo los docentes entienden la pobreza y sus efectos en el aprendizaje. En general, la pobreza no es pensada en términos de exclusión, como proceso derivado de la desigualdad social; los maestros adjudican al Estado la responsabilidad por la pobreza, no pudiendo avanzar hacia un análisis más profundo vinculado a los procesos de ajuste del capitalismo en los últimos años.

Por lo tanto, es necesario redefinir los posicionamientos respecto de la desigualdad, recuperando una mirada que permita abarcar la totalidad del sistema.

En estos tiempos que Bauman (2000) califica como "modernidad líquida", han desaparecido marcos de referencia, de contención social, y las pautas de vida pasan a ser individuales. Del mismo modo, los educadores carecen de puntos de referencia, de proyectos a futuro, lo que fortalece el inmovilismo e impide pensar en posibilidades de transformación.

En realidad, los efectos de la crisis global y de la educación, no parecen ser problema de quienes controlan el sistema educativo, sino sólo de una parte del mismo: las escuelas y los docentes que son quienes enfrentan esta realidad cotidianamente.

La crisis de la educación y del sistema educativo, los efectos culturales de los procesos de globalización, la desresponsabilización del Estado respecto de los problemas de analfabetismo, deserción, sobreedad, condenan a las "escuelas de pobres" a transitar una cruzada solitaria, entre "el desasosiego y la obstinación", como lo define Patricia Redondo (2004), realizando acciones aisladas y de escasos resultados, incluidas en un sis-

tema educativo que se hace presente en las escuelas casi exclusivamente en cuestiones administrativo-burocráticas. Por otra parte, no podemos ignorar los mecanismos de exclusión que las propias escuelas generan hacia los "niños pobres"; no sólo por su pobreza desde el punto de vista económico, sino y sobre todo, por la "pobreza cultural", visualizada como obstáculo para el aprendizaje.

La mirada de los maestros sobre la pobreza

Las reflexiones sobre este tema fueron planteadas en mi Tesis de Maestría sobre "Procesos de construcción de la vida cotidiana en escuelas en contexto de pobreza: las condiciones de las prácticas docentes sobre la base de entrevistas realizadas en escuelas primarias de la ciudad de Rosario". Las entrevistas fueron realizadas en los años 1998 y 2000.

¿Cómo conciben a la pobreza estos docentes también empobrecidos? Porque es a partir de esta concepción que se van a estructurar sus prácticas; concepción que se encuentra vinculada a los propios procesos de socialización, como sujetos y como profesionales.

Si la pobreza es algo dado, que tiñe todos los procesos comunicativos y de aprendizaje al interior de la escuela, no habrá estrategias posibles que puedan contrarrestar sus efectos. Si, en cambio, la pobreza es entendida como producto de un modelo económico de exclusión, que atraviesa a la misma escuela y al docente, pueden surgir proyectos, compartidos con la comunidad, que tiendan a la conformación de redes institucionales de contención frente a los problemas comunes.

En las entrevistas, los maestros hacen permanente referencia a la pobreza de sus alumnos y sus familias, a la calificación de la institución en que trabajan como "escuela de pobres", a las implicancias que esta situación tiene en su función pedagógica, a la formación recibida para trabajar con estos sectores.

Las respuestas me permitieron desagregar algunos aspectos, intentando analizar las valoraciones que los docentes hacen de la pobreza en lo que respecta a:

- . El asistencialismo
- . El sujeto educativo de la pobreza
- . Las familias
- . Las condiciones de trabajo

El asistencialismo

"Desde que estoy a cargo del grupo, cuatro ojos para evitar accidentes, problemas con los padres, me interfieren cosas en la enseñanza, me qui-

tan tiempo para educar, yo me noto cada vez más con problemas de asistencialismo y menos tiempo educativo, incluso tengo que tener tiempo para llevarlos a la merienda... se te van retrasando los contenidos que tenés que desarrollar porque te quitan tiempo en problemas de disciplina, un montón de cosas que vienen de golpe, la comunidad que se te viene encima a pedir que salgas a hacer una denuncia porque le están pegando a una nena a la vuelta ... te tenés que involucrar..."

Este dramático relato se repite en la mayoría de los docentes, agregando la atención de problemas de salud de los niños, la provisión de materiales, de ropa, de zapatillas, el control de la higiene, los piojos, las "madres golpeadas que vienen a pedir consejo y vos no tenés la solución"...

Al formular la pregunta "¿En qué consiste el trabajo escolar diario?", la respuesta es, en la gran mayoría de los docentes, "las tareas asistenciales".

En general, comienzan relatando situaciones rutinarias, como el ingreso, el izamiento de la bandera, la formación con los alumnos, el saludo a la directora. Cuando comienza la actividad en el salón de clases, los docentes refieren a un diálogo con los chicos, a escuchar sus problemas, "partiendo de los intereses de los chicos"; luego, comienza la enseñanza de la disciplina correspondiente (Lengua, Matemáticas, etc.) y aquí es cuando los docentes entrevistados comienzan a plantear sus dificultades en lo que ellos llaman "enseñar", haciendo referencia con este término a "impartir contenidos", diferenciado de lo que en general denominan "educar en base a los valores".

Los docentes señalan que la alimentación es una necesidad insatisfecha en muchas familias y que la presencia del comedor escolar (en sus distintas formas de servicio: copa de leche, almuerzo, merienda) traspasa notablemente la tarea específica, no sólo porque quita tiempo a la tarea propiamente educativa, sino por varias razones que los docentes dejan entrever en sus respuestas: el hambre es una realidad que afecta directamente a los chicos, desplaza parte de la energía que debería destinarse al aprendizaje y porque la atención de estos servicios vinculados a la alimentación involucra al maestro en tareas que no están incluidas en el rol social asignado.

Algunos docentes plantean el esfuerzo que significa la tarea del comedor en niños que "no saben estar sentados en una mesa y compartir", para que ese espacio no se convierta en un "comedero". Otros, manifiestan abiertamente que los niños sólo van a la escuela para comer.

Otras actividades complican la tarea docente: los niños a menudo asis-

ten a la escuela con problemas de salud y los docentes los llevan al hospital o al dispensario para su atención: los golpes sufridos, los problemas de la visión, quemaduras, infecciones o picaduras, cuando no situaciones más graves como las derivadas de la violencia familiar, violaciones, abuso, drogadicción, son algunas de las situaciones que los docentes deben enfrentar y que distraen su tarea pedagógica, que pasa a ser una segunda prioridad.

Los problemas que enfrentan las familias en condiciones de pobreza afectan directamente la situación de los niños en el aula. Los docentes afirman que con frecuencia sienten que deben ser psicólogos improvisados para contener a niños que sufren, o a madres que depositan su confianza en la escuela. No pueden desentenderse y habitualmente suelen asumir estos problemas como propios, afectando su salud física y mental.

La imagen que los docentes tienen respecto de la asistencialidad expresa un punto de tensión entre la carga del histórico mandato civilizatorio y una realidad acuciante que los lleva a la permanente atención de las necesidades de sus alumnos.

Este proceso de alienación se ve agravado en tanto la pobreza no es sólo una realidad para la que no fueron formados, es también el espejo de su imposibilidad, ya que no sólo impide "enseñar", sino que tampoco el maestro la puede modificar, por más esfuerzos que ponga en su tarea.

Así, tanto el "enseñar" como la asistencia, producen frustración e insatisfacción frente a los magros resultados, y el docente queda "entrampado" entre estas dos funciones, ninguna de las cuales responde a lo que entiende como su rol, provocando así la pérdida de sentido del trabajo que realiza.

Las docentes expresan la angustia en forma dramática:

"Este es un trabajo que todo el mundo cree fácil: trabajás cuatro horas, cobrás el verano, pero las cajas que te tomás de Lexotanil cuando tenés 20 años de servicio, no te las paga nadie. La verdad que no le recomendaría este trabajo a nadie que no fuera un poco masoquista"

"Hay días que llegás fulminada, desilusionada. Vos decís: ¿para qué vine?"

A veces, esta situación se expresa en una profunda angustia, y muchas otras, en la resignación y el acostumbramiento:

"No aprenden, no tengo ganas de hacer nada, te amargás. Después al otro día repunta de nuevo, pero llega el momento en que vos medío que te saturás de trabajar en la villa y te achanchás y te hacés como ellos".

La pérdida de sentido de la tarea parece ser contrarrestada por el afec-

to. Al preguntar a los maestros por los logros y las dificultades, aparecen como muy valoradas las relaciones afectivas que entablan con sus alumnos:

"¿Qué más?... Saco punta a los lápices, ato cordones, limpio mocos, armo colitas y trenzas, rescatando de todo esto lo que nos ayude a leer, escribir y calcular. Lo más lindo de todo es ese beso pegajoso y apretado de la salida."

Pero a menudo, la contención afectiva también aparece como una "carga" para los maestros, ya que sienten que deben suplir la carencia de afecto en las familias a que pertenecen los niños. Así lo expresa una maestra:

"La dificultad es cómo te comprometés afectivamente, sufrís viendo el sufrimiento de los chicos, no te podés despegar, sentís que todo lo que hacés es poco".

El sujeto educativo de la pobreza

En nuestro país, hay 37 millones de habitantes y 16 millones de pobres; de éstos, más de la mitad, son niños. En nuestra provincia, la tasa de indigencia para menores de 18 años es del 24,10 %.

Daniel Muchnik en un artículo publicado en el Diario "El Ciudadano" de Rosario, el 6 de julio de 2005, con el título "Pelear políticas en medio de la mishiadura", arrojaba estos datos extraídos de un Informe de la CTA realizado por Claudio Lozano, resumiendo así esta situación:

"La infantilización de la pobreza es el rasgo central de una Argentina impresentable desde un punto de vista ético y moral. En medio del desarrollo tecnológico del mundo, es la 'trampa de la pobreza'."

Los niños pobres y los que bordean el nivel de indigencia, asisten a la escuela. La tasa neta de escolarización en el nivel primario viene incrementándose en los últimos 25 años: del 82,6 % en 1960, asciende al 90,1 % en 1980, llegando al 95,7 % en 1991. (Alfredo Iñiguez, 1996).

Esto se explica por el alto valor estratégico otorgado socialmente a la educación. Para Emilio Tenti (1994) los sectores asalariados valoran la educación no sólo como vía de mejoramiento en los ingresos, sino también desde un punto de vista simbólico, en términos de prestigio, reconocimiento social, etc.

En los últimos años, se han desarrollado numerosas investigaciones acerca de la infancia, o más apropiadamente, de las infancias para abarcar la heterogeneidad en esta etapa. La conformación de la subjetividad, los nuevos procesos de socialización, la influencia de los medios de comuni-

cación son los temas más abordados. Se resignifica así el concepto de infancia, en tanto construcción social.

Mariano Narodowski (2004), en su definición de la categoría "infancia", plantea que la idea de "niño", tal como se conformó en la modernidad, está en crisis. Esta crisis se expresa en una fuga hacia dos grandes polos, que define como el de la infancia hiperrealizada, que realizan su infancia a través de Internet, computadoras, video juegos, y el de la infancia desrealizada, que vive en la calle, que trabaja desde edad temprana.

¿Qué pasa con estos niños cuando deben ser considerados como alumnos?

También me planteo este interrogante que formula Narodowski. La infancia que define como "desrealizada", es la de los "niños pobres" o la de los "pobres niños", según las imágenes que los docentes tienen de sus alumnos.

Ninguna de estas nominaciones es inocente (Kaplan 2004); conllevan una carga ideológica que se expresa, como lo he planteado, en una estigmatización que ubica al niño, no sólo en un lugar social, sino en un lugar en el aprendizaje que generalmente es el lugar de la "imposibilidad".

"A partir de estos procesos de estigmatización, ciertas características se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye una teoría 'racional' del estigma a través de la cual se explica la superioridad-inferioridad de los individuos."(4)

El niño que ingresa a la escuela no es una "tabla rasa", un recipiente vacío como pretendía Durkheim. Presenta una experiencia de vida acumulada que se expresa en saberes, actitudes, códigos, un conjunto de esquemas de percepción y acción, que conforman su capital cultural y se manifiestan en las prácticas.

Bourdieu (1994) explica de esta manera las desigualdades sociales; no sólo existen capitales económicos diferenciadores, sino también diferentes capitales culturales, según las clases sociales.

Durante el aprendizaje realizado en la familia, el niño va desarrollando formas de hablar, de moverse, de "comportarse" de acuerdo a las normas socialmente válidas y, al mismo tiempo, va incorporando valores y el estilo de vida propio de la clase a la que pertenece.

Por lo tanto, la escuela se enfrenta a una situación de diversidad cultural muy amplia. Pero el capital cultural que circula en la escuela, el que supone que los niños poseen al ingresar o el que pretende inculcar, es el capital cultural "oficial", esto es, el de los sectores hegemónicos..

Así, los niños de las clases subalternas ingresan a la escuela con un capital cultural conformado en su familia, diferente a aquel que la escuela supone y espera.

La escuela, no sólo impone un determinado capital cultural, sino que además, desvaloriza y deslegitima el capital cultural de las clases subalternas, sin poner en juego en el aprendizaje los saberes que estos niños portan e imponiendo un capital cultural que les es ajeno, a través de mecanismos de violencia simbólica. De esta manera explica Bourdieu el llamado "fracaso escolar", concepto que tiende a culpabilizar al niño, sin tener en cuenta las implicancias sociales de los procesos de aprendizaje.

La categoría de capital cultural me parece fundamental para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de la escuela. Cuando los docentes entrevistados hacen permanente referencia a los "valores que los niños "traen" de su casa, y priorizan la inculcación de otros valores, estos "otros valores" son aquellos que están socialmente legitimados, es la cultura de clase incorporada.

Una de las maestras entrevistadas se refiere así a este tema:

"Creo que la tarea más importante que tengo este año es ... crearle hábitos a los chicos, porque vienen de un medio muy, muy difícil, difícil en el sentido de que no tienen hábitos, no tienen normas, entonces, más que nada, aparte de aprender a leer y escribir, lo que tenemos que hacer es mucho hincapié en las normas de higiene, normas de comportamiento, crearles hábitos."

Si bien este posicionamiento aparece como muy extremo, ya que la maestra llega a considerar que estos chicos "no tienen hábitos", es, sin embargo, muy frecuente. El modelo social internalizado en los propios docentes respecto de hábitos y normas, aparece como el único posible, al punto tal de que todo aquello que no encuadre dentro del modelo validado, significa una "carencia" total.

En muchos casos, las maestras establecen una relación directa entre los hábitos de los chicos y su futuro comportamiento social:

"Hay chicos que bueno, que no tienen, no cumplen las normas que hay en la escuela. ¿Qué es lo que va a hacer?. No va a cumplir las normas que la sociedad le impone, entonces son chicos que después terminan en la delincuencia, en las drogas, todo eso."

¿Cómo caracterizan los docentes a estos niños?

En general, se refieren a ellos como "carenciados" y en ocasiones, como "marginales". Las carencias señaladas son afectivas, culturales y econó-

micas, pero el problema que aparece en primer lugar es la alimentación deficiente, ya que muchos niños realizan una sola comida por día, la que reciben en la escuela. Una de las maestras entrevistadas, en relación a un alumno, se expresa así: *"Crece porque el aire es gratis"*.

Muchos docentes consideran que algunos niños sólo asisten a la escuela por la comida:

"Y los chicos que vienen a la escuela nada más que para el comedor o para la copa de leche, o los que vienen nada más para que la mamá pueda ir a trabajar ... Tenés que aguantarte que te descompaginen todo el trabajo del día! Con palabrotas, con insultos, con gritos. Se pelean y se levantan a molestar a los demás."

El chico que repite suele ser otra constante en estos sectores. El problema que deriva de la repitencia, es la sobreedad. En general, los docentes no refieren a problemáticas relacionadas a la convivencia entre niños de diferentes edades en un mismo curso, pero sí consideran que la sobreedad termina en la deserción:

"La Ley Federal de Educación fue un desastre absoluto, para lo único que sirvió fue para que los chicos de la villa se queden en la villa y alarguen ese tiempo de escolaridad, no sé para qué. Estos nenes, por ejemplo, terminaban en séptimo y decíamos, bueno, tiene un papelito y tienen quince, pasan y con ese papelito pueden enganchar un laburo ¿entendés? Ahora tienen que seguir hasta noveno, tienen 16 años y están en sexto y terminan desertando, viste? Por el desgano, chicos tan grandes acá adentro. ¿Puede ser que esto se deba a que los temas que das en clase no tienen mucha conexión con la realidad de los chicos?"

Es muy interesante también, el interrogante que se formula la entrevistada, que parece sospechar cierta desconexión entre lo que imparte la escuela y la realidad de estos niños.

Otra maestra confirma lo que en los '90 constituía una sospecha: la deserción producto de la extensión de la obligatoriedad:

"Yo a veces tengo alumnos de 14 y 15 años, ahora en quinto tengo dos. Con mucha insistencia logramos que venga seguido por semana a la escuela, pero ya está la tendencia a ir abandonando, eso no ocurría, o había menos cantidad para séptimo grado, es una lástima, no todos completan el octavo y el noveno; eso es lo único que yo le veo a la Ley Federal, en estos grupos de niños así."

Respecto del comportamiento de los "niños pobres", los docentes manifiestan que los chicos se relacionan en forma violenta, presentando dificultades psicológicas e inestabilidad emocional.

La mayoría de los maestros expresa que se trata de niños abusados, golpeados, violados, sin afecto en sus familias. Como hemos visto, el docente siente que debe suplir esa carencia, y de hecho entabla relaciones de mucho afecto con sus alumnos. Algunos docentes, incluso, plantean que sólo a partir del afecto pueden desarrollar su tarea pedagógica.

Los problemas de salud, no atendidos por la familia, constituyen una constante. La droga y el SIDA pasan a formar parte de la cotidianidad escolar.

"La pobreza es triste, ves las violaciones, nenas que a lo mejor caminan mal y vos empezás a averiguar qué le pasó y que la violaron, entonces vos decís ¿qué hago?, ¿la denuncia? En quinto, en primero, en todos los grados se da."

"Porque acá todos los chicos saben quien vende porros. Todo el mundo saben cómo se fuma, cómo se pueden drogar."

También destacan que se trata de niños que asumen responsabilidades desde edades muy tempranas como cuidar a sus hermanitos o limpiar la casa: son los llamados trabajadores infantiles domésticos. Otras actividades están vinculadas al trabajo: el cirujeo, la venta callejera de flores o la limpieza de parabrisas en las esquinas.

Estas tareas se traducen en una asistencia irregular a la escuela.

"Apenas entramos, y con quien me toque, tomar asistencia ... pero te digo sinceramente, más de una vez lo paso por alto, total que vienen la mitad ...estaría todo el registro escrito ... después de unos días, si un pibe ya tiene muchas faltas, ahí sí empiezo a preocuparme y a averiguar."

Hay una preocupación central en los maestros entrevistados: las dificultades en el aprendizaje de estos niños. Esta problemática generalmente va acompañada del concepto de "fracaso escolar" que designa, en el discurso pedagógico hegemónico impregnado de psicologismo, la inmadurez de las capacidades cognitivas-afectivas en el niño y la desvalorización de las prácticas pedagógicas.

Los maestros explican los "problemas de aprendizaje" como derivados de las carencias alimentarias, de la inestabilidad emocional, de la falta de apoyo de los padres y hasta de problemas neurológicos.

En general, pareciera que estas "deficiencias" estuvieran naturalizadas; es natural que chicos que viven en estas condiciones, no aprendan y es natural que no quieran aprender, dada la complejidad de la situación en que viven.

"Un chico que no viene bien comido te influye en el aprendizaje, no lo

podés despegar, aunque uno quiera no se puede despegar la parte social de lo que se hace en el aula porque te tenés que estar ocupando de todo, un chico que lo dejó la mamá, que es golpeado... ¿Cómo va a venir acá a aprender?.”

“Las características particulares de aprendizaje de los chicos es muy baja, son chicos que tienen muchas dificultades para aprender, pero es porque desde la panza vienen mal nutridos, su alimentación siempre ha sido deficitaria, reducida a la supervivencia. Tienen problemas a nivel neurológico, eso conlleva a que la educación... este... presenta problemas para adquirir los contenidos mínimos de lo que se desarrolla...”

A manera de hipótesis, es posible pensar que la idea de fracaso en lo que respecta al aprendizaje, sea compensada en los maestros por el afecto que reciben o por los logros obtenidos en la modificación de los hábitos o de algunos comportamientos en los niños.

Los niños que los maestros describen ya no son las otrora “blancas palomitas”, la niñez pura e inocente de los manuales de Pedagogía de las primeras décadas del siglo XX, sino que, en el sentir de algunos docentes, estos niños más bien conforman una especie nueva, inmanejable, un nuevo sujeto educativo no caracterizado por ningún pedagogo, y por lo tanto, no susceptible de transformación a través de ninguno de los métodos o técnicas conocidas.

Esta concepción invalida el acto pedagógico mismo. Impide al docente evaluar sus logros, lo cristaliza en la imposibilidad, la angustia y la frustración.

LAS FAMILIAS

En el siglo XIX, escuela y familia representaban una continuidad respecto de la función socializadora. Se trataba de instituciones encargadas de *“suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.”*(5)

La familia, así, se constituyó desde los análisis positivistas, como una “célula básica” de la sociedad, el espacio donde sus integrantes, desempeñando roles socialmente definidos, tienen como misión fundamental “insertar” al niño en la sociedad, posibilitando su adaptación al medio mediante la internalización del sistema normativo y valorativo, en definitiva, del orden social.

La teoría funcionalista hizo de la socialización un tema central en su sociología, caracterizando como “socialización primaria” la que se desarrolla en la familia y “socialización secundaria”, la que se realiza en la escuela.

De manera que para estos análisis, familia y escuela comparten la misma función, constituyendo la escuela la institución encargada de reforzar las normas, valores y hábitos incorporados en la familia. Ambas instituciones deben implementar mecanismos de control y de sanciones que aseguren la eficacia de su función.

La mirada funcionalista se convirtió en un modelo hegemónico que penetró fuertemente en el sentido común a través de las instituciones de la sociedad, entre ellas, la escuela. De ser una teoría descriptiva, se convirtió en un modelo prescriptivo, impregnando la formación docente y conformando la representación que los maestros y profesores tienen de la familia.

Es indudable la importancia del proceso de socialización en la constitución social de las identidades individuales. Pero la definición de Durkheim se refiere a la socialización como proceso universal, que abarca a todos los sujetos por igual, sin considerar diferencias económicas, sociales y culturales, así como las condiciones históricas en que este proceso tiene lugar en cada individuo.

Alicia Lezcano (1999), desde una mirada diferente, define a la socialización como

“... un proceso continuo en el que el o los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio (puede ser un niño socializado en un barrio de clase alta o un niño cuya familia está sumida en la más extrema pobreza) y un tiempo específicos (político, cultural, social, histórico).” (6)

Esta definición, planteada desde un paradigma crítico, permite pensar en procesos de socialización diferenciados, ubicados en un tiempo y un espacio determinados, donde los llamados agentes socializadores (la familia de origen u otra), por un lado, y los niños, por el otro, constituyen sujetos concretos.

Pero lo que más me interesa destacar aquí se vincula a los cambios que se han producido en la constitución y conformación de la familia en los últimos años, en tanto marcan una ruptura con la visión tradicional que tienen los docentes, que se nutre del paradigma funcionalista..

Elizabeth Jelin (1994) señala algunos factores que en las últimas décadas han provocado transformaciones en la familia:

- algunas tendencias sociodemográficas, como el incremento en la expectativa de vida, que influye en un aumento en el número de años de duración potencial para el matrimonio, y la disminución de la fecundidad, que trae aparejado el envejecimiento de la población y el aumento de hogares unipersonales.

- el encarecimiento del habitat urbano que tiende a demorar la formación de hogares.

- el aumento de divorcios y separaciones, ligado a la creciente incorporación de las mujeres al mercado laboral y a una mayor equidad entre géneros.

- en los sectores de pobreza, y como efecto de la desocupación, la desvalorización del hombre como sostén económico de la familia.

En el siglo XX, la familia ha sufrido mayores cambios que la escuela, por lo que se ha producido un abismo entre ambas instituciones sociales. El mayor problema reside en que la escuela continúa exigiendo a una familia cuyas características y funciones se han modificado. Exige de esa familia una socialización de los niños, comportamientos, códigos, valores, que la familia actual ya no brinda.

Esta situación se hace más compleja en las "familias pobres" donde los vínculos familiares son más frágiles, los atravesamientos económicos tienen otra incidencia y los capitales culturales están devaluados por la escuela. Así caracteriza una docente a estas familias:

"Ellos se casan, se divorcian... yo creo que por eso obviamente acá la mayoría de los chicos no tienen una familia bien constituida, es decir, un padre, una madre, unos hermanos que sean propios de esa pareja, son padres, hermanos, hermanastros, viven tíos con abuelos y hasta se casan primos con primos y tienen hijos y al final no se sabe quién es el padre, y esa violencia persiste en cuanto que, como no sos mi hijo te pego igual, no me interesa, (se pegan entre ellos), es la violencia cotidiana y después se traslada al aula, son muy pocos los chicos que tienen una familia bien constituida".

La expresión "familias bien constituidas" refleja la referencia al modelo tradicional, de características conservadoras y a la concepción religiosa de la familia: padre, madre e hijos, unidos por vínculos permanentes. Aquello que se aparta del modelo, expresa conductas "desviadas" y no "diferentes" en el sentido común de los docentes.

Las críticas a las familias, se centran en la "carencia de hábitos", ya que para las maestras constituye un obstáculo para el aprendizaje de los niños:

"Otra actividad que demanda bastante es la de enseñar hábitos, puesto que no los traen aprendidos de su casa y deben ser trabajados en la escuela, como ser el de permanecer sentados, el respeto por los demás y principalmente el respeto por uno mismo."

"La escuela sigue siendo el lugar donde pueden ver la otra cara de la moneda. En ellos es cotidiano el no te 'calentés', no hagás nada".

A pesar de reconocer la situación de pobreza, la falta de trabajo de los padres, el hacinamiento, los maestros obstinadamente exigen apoyo a su tarea de parte de las familias. El reclamo resulta así contradictorio, ya que se pide de los padres aquello que, en general, no están en condiciones de dar. Muchos docentes reconocen la situación de analfabetismo en las familias, pero así como sucede con los hábitos, o con la "mala constitución" del núcleo familiar, parecen culpabilizar a estas familias por desinterés o desidia:

"... desde la promiscuidad en que están sumergidos (los chicos), la falta de atención médica, psicológica, fonoaudiológica, hasta la falta de apoyo en sus tareas."

"Yo vine a esta escuela desde chiquita y me acuerdo que teníamos calles de tierra, a lo mejor había más necesidad que ahora porque no nos daban planes, ni la comida, ellos tienen todo, todo servido y no siquiera saben aprovechar eso."

La "falta de compromiso" de los padres es una constante en las entrevistas:

"Nosotros citamos a los padres pero en muchos casos no se hacen presentes, después de reiteradas veces que no vienen, bueno, tenemos que llegarnos nosotros hasta el domicilio. A lo mejor nos escuchan por obligación, pero después no nos hacen caso, se olvidan."

En realidad, el fracaso en la convocatoria a los padres está dado por el mismo significado que los docentes construyen sobre las familias. A menudo, éstos son convocados para recibir quejas de los maestros respecto del aprendizaje y la conducta de los niños, la falta de materiales, reforzando el estigma de la imposibilidad y las "carencias". Es posible pensar que la no asistencia de los padres a las convocatorias de los docentes, se deba a una forma de resistencia frente a la culpabilización que se deposita en ellos.

Así, desde el sentido común docente, impregnado de la visión normalizadora positivista, se reproduce la valoración social hacia estos sectores expresada en una ideología que deslegitima y culpabiliza a quienes en realidad, son víctimas de los procesos de dominación.

LAS CONDICIONES DE TRABAJO

Una fórmula aceptada por los especialistas en educación es que las escuelas en contexto de pobreza son, a su vez, "pobres", devaluadas al interior del sistema educativo, con escasos recursos materiales y una infraestructura edilicia deficiente.

El mantenimiento de los edificios escolares está librado a la cooperación de los padres y de la comunidad, ya que el Estado hace escasos aportes en este sentido. La transferencia de las escuelas del Estado Nacional a los Estados Provinciales, puesta en vigencia a partir de 1992, aumentó el gasto de las provincias en materia de educación. Pero en la década del '90 las mayores asignaciones presupuestarias se destinaron a la implementación de la Ley Federal de Educación en rubros como capacitación docente, evaluación de la calidad, materiales teóricos para los docentes, asesores y equipos técnicos para diseñar la propuesta. Respecto de la infraestructura edilicia, se realizaron aulas en aquellas escuelas que debían incorporar el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica.

En muchas instituciones, la falta de espacio derivó en construcciones que, a la manera de "parches", constituyeron agregados diferentes a la construcción original.

En nuestro país, los gastos de capital, donde se incluyen infraestructura y equipamiento, representan menos del 5 % del gasto educativo total, siendo una constante la restricción presupuestaria y/o escasa o nula programación de la inversión educativa en edificación escolar.

Frente a estos datos, es posible afirmar que cuando los padres y la comunidad carecen de recursos, no hay posibilidad de mejorar las condiciones. A veces, las aulas no cuentan con estufas o ventiladores, las aberturas no cierran adecuadamente, existen tabiques que separan espacios, pero no el ruido, la luz es deficiente, las instalaciones eléctricas son viejas, a veces no hay agua y se podría continuar en un listado interminable que se traduce en condiciones que atentan contra la seguridad, el bienestar y, en definitiva, la calidad del servicio que se brinda.

"No tenés ni las comodidades, no tenemos ni sala de maestros (...) en la parte edilicia los chicos, por ejemplo, cuando hace calor no tienen agua, porque hay un tanque y se termina el agua y están muertos de calor y de sed y no tienen agua..."

Por otra parte, muchas escuelas carecen de la cantidad necesaria de bancos o mesas, los pizarrones están deteriorados, hay escasez de armarios para guardar los materiales y elementos como computadoras, televi-

sor, grabador y video, en las escuelas que los poseen, no pueden repararse si se han dañado:

"También la escuela tiene muchos problemas de infraestructura, donde se inundan los salones cuando llueve, que carece de recursos, debemos soportar el frío, el calor, no tenemos ventiladores, faltan los vidrios, etc."

En los últimos años, los beneficiarios de los Planes de Jefes/as de Hogar Desocupados, constituyen un recurso al que frecuentemente recurren las escuelas, sobre todo para reparaciones, mantenimiento o ayuda en las tareas del comedor:

"El comedor va a cocinar para otras escuelas, están agrandando la cocina, le falta económicamente como a todas las escuelas un mantenimiento, una ayuda, para tener una biblioteca más moderna, más actualizada, se rompen las computadoras, no se pueden arreglar, o la fotocopidora, no creo que haya una escuela que no tenga problemas económicos, nos ayudan mucho la gente de los planes. Están trabajando allí, en la escuela, entonces se mantiene muy limpia, todos ayudan en el comedor, aparte de los porteros."

El estudio más importante sobre este tema en los últimos años es el llevado a cabo por Deolidia Martínez (1997), donde relaciona estas deficiencias con la salud de los docentes. Difícilmente los docentes son conscientes de los riesgos que implica el trabajo en esas condiciones.

Sucede que el deterioro está naturalizado, y solamente cuando llega a una situación muy crítica (cuando se producen accidentes), se recurre al gremio o a los medios de comunicación como instancias de denuncia.

Las respuestas del Ministerio de Educación frente a estas demandas es lenta, por el circuito burocrático que estos pedidos deben atravesar, y nunca satisfacen totalmente las necesidades.

"Es la escuela más grande de Santa Fe. Al contener tantas divisiones no tiene una sala para lectura, ni laboratorio y mucho menos una sala para videos. Todo esto funciona en la sala de maestros, es un caos. Los salones alcanzan justo para la cantidad de cursos que funcionan"

El impacto de la pobreza social y económica en las escuelas, nos permite caracterizar a éstas no sólo como "escuelas de pobres", sino como "escuelas pobres": pobreza de materiales didácticos, de infraestructura edilicia, donde los procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran teñidos por las funciones asistenciales. El conjunto de estas situaciones se traduce en modificaciones, y hasta pérdida del sentido de la tarea de los docentes en estas instituciones.

En los docentes entrevistados se refleja la idea de que estas escuelas

están *"en manos de Dios"*, sin ayuda, que deben arreglárselas solos, trabajando *"a pulmón"*. Como si la realidad de estas escuelas reprodujera la misma situación marginal del barrio.

La discriminación es un elemento constitutivo del sistema educativo, en el que las escuelas se diferencian según la posición social de sus alumnos. Así, es posible hablar de la pobreza de las escuelas en contexto de pobreza.

En las zonas territorialmente señaladas como bolsones de pobreza, esa valoración social de la *"villa"* se extiende a las escuelas de la zona, que sufren una discriminación similar en relación al sistema educativo en su conjunto.

Buena parte de los docentes entrevistados insistieron en reconocer que la tarea del maestro en estas escuelas es pocas veces valorada. Es posible que esto penetre profundamente en la constitución del rol profesional del docente, cuya desazón embarga la tarea en estos contextos.

Notas bibliográficas

- (1) Nun, J. (2001) "Marginalidad y exclusión social". Buenos Aires, FCE. Pág. 33.
- (2) Trincheró, H. (2000) "Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en el Chaco Central". Buenos Aires, EUDEBA. Pág. 334.
- (3) Villarreal, J. (1996) "La exclusión social". Buenos Aires, Grupo Editor Norma. Pág. 20.
- (4) Kaplan, C. (2004) "Las nominaciones escolares: ¿alumnos pobres o pobres alumnos?". En Cuaderno de Pedagogía Rosario Año VII N° 12. Buenos Aires, Libros del Zorzal. Pág. 70.
- (5) Durkheim, E. "Educación y Sociología". México, Editorial Colofón. Pág. 70.
- (6) Lezcano, A. (1999) "De la familia a la escuela". Buenos Aires, Editorial Santillana. Pág. 42.

Referencias bibliográficas:

- Bauman, Z. (2000) "Modernidad líquida". Buenos Aires, FCE.
- Bourdieu, P. (1994) "El sentido práctico". Madrid, Edit. Taurus.
- Braslavsky, C. (1985) "La discriminación educativa en la Argentina". Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila.
- Castel, R. (2004) "Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social". Buenos Aires, Editorial Topia.
- Durkheim, E. (1991) "Educación y Sociología". México, Editorial Colofón.
- Feijoó, M. (2001): "Nuevo país, nueva pobreza". México, FCE.

- Iñiguez, A. (1996) "La inversión en educación y la restricción financiera". Congreso Nacional Educativo de CTERA, Buenos Aires, septiembre.
- Jelin, E. (1994) "Familia: crisis y después". En C. Wainerman comp. "Vivir en familia". Buenos Aires, UNICEF Losada.
- Kaplan, C. (2004) "Las nominaciones escolares ¿alumnos pobres o pobres alumnos?". En Cuaderno de Pedagogía Año VII N° 12. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Lezcano, A. (1999) "De la familia a la escuela". Buenos Aires, Editorial Santillana.
- Martínez, D. (1997) "Salud y trabajo docente. Tramas del malestar docente en la escuela". Buenos Aires, Kapelusz.
- Morduchowicz, A. (2002) "El financiamiento educativo en Argentina: problemas estructurales, soluciones coyunturales". Buenos Aires, IIPE UNESCO.
- Muchnik, D. (2005) "Pelear políticas en medio de la mishiadura". Diario "El Ciudadano" de Rosario, 6 de julio de 2005.
- Narodowski, M. (2004) "El infierno está (en) cantador: la estética de la desrealización infanto juvenil" en Cuaderno de Pedagogía N° 12. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Nun, J. (2001) "Marginalidad y exclusión social". Buenos Aires, FCE.
- Redondo, P. (2004) "Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación". Buenos Aires, Paidós.
- Rigal, L. (1996) "La escuela popular y democrática: un modelo para armar". En Revista "Crítica Educativa" N° 1, año I, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (1994) "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron" en C. Torres, G. González Rivera Coordinadores "Sociología de la Educación". Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Tiramonti, G. (2004) "La configuración fragmentada del sistema educativo argentino". En Cuaderno de Pedagogía, año VII, N° 12. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Trincheró, H. (2000) "Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en la frontera Chaco Central". Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, EUDEBA.
- Villarreal, J. (1996) "La exclusión social". Buenos Aires, Grupo Editor Norma.