

POBREZA, CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD Y PROBLEMAS EDUCATIVOS

Pedro Enríquez y Clotilde De Pauw¹

Recibido: 03/08/2013
Aceptado: 28/08/2013

Resumen

Este trabajo parte de considerar que las políticas Neo-liberales y Neo-conservadoras implementadas, a fines del siglo XX y principio del XXI, por los gobiernos latinoamericanos, impactaron en la estructura de la sociedad misma, profundizando la desigualdad social e incrementando brutalmente la pobreza; en ese marco las escuelas, fundamentalmente, las ubicadas en zonas urbano-marginales y las situadas en contextos rurales, fueron profundamente afectadas.

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo, en primer lugar se examinan, las razones por las que la pobreza constituye un problema para el sistema educativo; en segundo lugar, se describen las diversas representaciones sociales que se construyen o reconstruyen en torno a la institución escolar, a los sujetos educativos y a la enseñanza en escuelas en contexto de pobreza y; finalmente, se elaboran, desde la mirada de Educación Popular, algunas líneas de acción que apuntan a abordar los problemas que emergen en estas escuelas.

Palabras claves: Pobreza, Subjetividad, Problemas educativos

Poverty, subjectivity construction and educational problems

Abstract

This paper assumes that the Neoliberal and Neoconservative policies implemented at the end of the XX and beginning of the XXI century by Latin-American governments, influenced the structure of society itself, intensifying social inequality and relentlessly increasing poverty. In this framework, schools, basically those located in marginal-urban zones and the ones situated in rural contexts were deeply affected.

1 Docentes e Investigadores de la UNSL, participantes del grupo de Educación Popular "Minga" e integrantes del Proyecto de Investigación. 4-1-8802. Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad.

Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis
Dirección electrónica: enriquez@unsl.edu.ar

From this starting point, this work takes into consideration the following issues: on the one hand, the reasons why poverty constitutes a problem for the educational system; on the other, the diverse social representations built or rebuilt around the school institution, the subjects of education and school teaching in poverty conditions. Finally, from the viewpoint of Popular Education, some actions tending to approach the difficulties emerging from these schools are proposed.

Key-words: poverty, subjectivity, educational problems

Consideraciones introductorias

Desde fines del siglo XX y principio del XXI, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos promovieron numerosas y profundas reestructuraciones políticas fundadas en las perspectivas Neo-liberal y Neo-conservadora. La premisa fundamental que sostenían estas perspectivas era: la vida económica, social y cultural debe organizarse alrededor del libre mercado; como consecuencia de ello, la competencia se convirtió en el núcleo organizador de las relaciones sociales. Según Lander (1993) el Neo-liberalismo y el Neo-conservadurismo no es simplemente una teoría económica a la cual pueda oponerse otra escuela de pensamiento económico, es mucho más que eso, constituye un modelo civilizatorio.

Este modelo civilizatorio generó un gran impacto en la estructuración de la sociedad, profundizando la desigualdad social e incrementando brutalmente la pobreza. En ese marco las escuelas, fundamentalmente las ubicadas en zonas urbano-marginales y las situadas en contextos rurales, están fuertemente involucradas.

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo se examinar :

1.  Por qué la pobreza constituye un problema para la escuela?
2.  Cu les son las representaciones sociales que se construyen o reconstruyen en torno a la institución escolar, a los sujetos educativos y a la enseñanza en escuelas en contexto de pobreza?
3. Desde la Educación Popular  Qu  se puede hacer en las escuelas en contexto de pobreza?

1)  Por qué la pobreza constituye un problema para la escuela?

Existen al menos tres razones. Primero, porque este problema social ha crecido vertiginosamente y ha penetrado en los diversos espacios del mundo escolar. Segundo, porque la política social destinada a aliviar la pobreza implementada por el Estado involucra

directamente a la escuela. Tercero y último, porque la escuela es tributaria de una expectativa social omnipotente que es: resolver el problema de la pobreza.

A continuación se describirán brevemente cada una de estas razones.

Razón 1. La pobreza ha crecido abruptamente y penetra en la escuela

En este punto se proporciona algunos datos cuantitativos indicativos que muestran el deterioro social que vivió y sigue viviendo la Argentina y; a partir de allí, se indica cómo dicho deterioro afecta el mundo escolar.

En 1974 (para tomar como punto de referencia uno de los momentos donde el Estado Benefactor daba sus últimos signos de vida) la línea de pobreza alcanzaba a 4,2 % (Elgue, 2007); en 1980 se incrementaba a 8,7%; en 1991 ascendía a 21,5%; en el 2000 subía a 28,9% (Torrado, 2004) y en el 2004 llegó a trepar a más de 40% (Trocelo y otros, 2006). La línea de indigencia, dato más preocupante que el anterior porque tiene que ver con la supervivencia de los seres humanos, también creció de manera alarmante. En 1974 Elgue (2007) calculaba que existía alrededor de 2,4 % de indigentes, en 1991 subía a 3,0%, en el 2000 a 7,7% (Torrado, 2004) y en el 2004 trepó a valores superiores al 15%.

Como lo prueban los datos, el modelo neo-liberal y neo-conservador generó un profundo daño a la sociedad. La institución educativa no quedó exenta de ese daño. Si se toman como referencia los datos del 2004, se puede suponer que hay una cantidad considerable de niños y niñas que no lograban satisfacer sus necesidades básicas (educación, vivienda, etc.) y una cantidad menor, que ni si quiera lograba satisfacer sus necesidades alimentarias. Esto estaría indicando que habría un porcentaje de niños/as que puede padecer problemas de nutrición.

Estas observaciones ponen de manifiesto que el incremento cuantitativo de la pobreza y de la indigencia penetra en la escuela, por lo tanto es necesario; por un lado dejar de pensar en un sujeto educativo que vive en un hogar estable con necesidades básicas satisfechas, que no se enferman, no trabajan y tienen tiempo libre para jugar y para estudiar y, cuyo padres y madres proveen sustento y afecto (Torres, 2005); y por el otro, empezar a construir una escuela desde la perspectiva de los pobres con propuestas pedagógicas que tengan en cuenta la complejidad y dureza de la vida de sus alumnos/as.

Razón 2. Las políticas sociales destinadas a aliviar la pobreza involucran a las escuelas

No cabe duda que los docentes que trabajan en las escuelas públicas (incluso en algunas escuelas privadas) se encuentran en su mundo laboral con las diversas aristas de los Planes Sociales, porque:

- Enseñan a alumnos cuyos padres o ellos mismos son beneficiarios de los Planes sociales.
- Gestionan, asignan o controlan los compromisos asumidos por los alumnos o sus familias en los Planes Sociales (por ejemplo los docentes de las escuelas deben gestionar frente al Gobierno Nacional la obtención de becas del programa “volver a la escuela”; posteriormente son las encargados de asignarlas y eventualmente controlar su cumplimiento. Otro ejemplo es la asignación universal por hijo que establece la obligatoriedad de la asistencia del niño a la escuela para recibir dicho beneficio).
- Participan en equipos técnicos de Planes Sociales, encargándose de la parte educativa (Por ejemplo docentes de Nivel Inicial o Especial se encargan de ofrecer Apoyo Escolar, o asistir en gabinete psicopedagógico, etc.).

En la escuela, los Planes Sociales son una suerte de visitantes inesperados que han venido quedarse por mucho tiempo, y como cualquier habitante que ocupa un lugar borroso, está generando confusión, conflicto e incertidumbre entre los distintos sujetos que habitan esta institución. No cabe duda que la presencia de los Planes Sociales en la escuela está modificando tanto la práctica docente como la dinámica cotidiana de la escuela. En ese sentido es necesario que la comunidad educativa clarifique el lugar, la significación y la implicancia que tienen los Planes Sociales en la escuela.

Razón 3. Existe una expectativa omnipotente acerca de que: la pobreza debe ser resuelta por la escuela

Se ha depositado en la escuela una expectativa omnipotente, la de ser el motor que impulse a los pobres a salir de su pobreza. Distintos sectores sociales estiman que, con más educación, los pobres estarían en condiciones mejorar su calidad de vida. Esta expectativa es el resultado de promesas realizadas por diversos actores a lo largo de la historia educativa Argentina. A fines del siglo XIX y principio del XX la Escuela Tradicional prometió lograr la igualdad social mediante la trasmisión de los mismos contenidos a todos los ciudadanos; a mediados del siglo XX, la Teoría del Capital Humano prometió que la escuela lograría la igualdad social mediante la trasmisión de conocimientos que desarrollaran las capacidades productivas de los pobres y; a fines del siglo XX y principio del siglo XXI, el modelo Neoliberal y Neo-conservador prometió compensar los déficits que, pudiera ocasionar el mercado.

Promesa 1. A fines del siglo XIX y principios del XX, la Escuela Tradicional (el proyecto educativo creado por la generación de los '80 y plasmado en la Ley 1420) consideraba que la escuela pública permitiría la gestación y el fortalecimiento del proyecto civilizatorio en el amplio, disperso y desarticulado territorio Argentino. Esta escuela impuso un proyecto político-

ideológico homogeneizador y, cuya consecuencia lógica fue el debilitamiento o destrucción progresiva de las culturas populares existentes. En ese marco, la escuela debía educar a todos por igual según un patrón único, sin tener en cuenta la nacionalidad, etnia, clase social o género de los sujetos educativos. Dicho patrón se convirtió en un factor que neutralizaba o eliminaba las diferencias.

Desde la óptica de la pobreza, la escuela tradicional prometió que la escuela podría ser la fuente de igualdad social por transmitir los mismos conocimientos mínimos a todos. Desde esa lógica, la escuela pública garantizaba una educación igualitaria porque tanto ricos como pobres ocupaban los mismos bancos y recibían la misma enseñanza. La promesa de la escuela pública era que todos (incluidos los pobres) tenían garantizado el derecho a un mínimo de instrucción y al acceso igualitario a determinados contenidos que le servirían para disciplinarse e integrarse como “ciudadanos” y para, según Bordoli (2006), tener las mismas posibilidad de insertarse en el mercado laboral de la naciente economía capitalista. Este modo de ver a la institución escolar muestra claramente que la integración social y la instauración de la igualdad fue la promesa que la escuela trajo desde su nacimiento. Para este punto de vista la distribución igualitaria de los conocimientos mínimos y básicos proporcionada por la escuela pública era un derecho garantizado por la Ley. Esto permitiría que el pobre recibiera la misma instrucción que el rico, pero dependía de él la posibilidad de usar esa educación para insertarse al mundo laboral y resolver sus problemas sociales. Así la educación se presentaba como uno de los elementos claves para erradicar o morigerar la pobreza que se vive en las sociedades.

Promesa 2. A mediados del siglo XX, la Teoría del Capital Humano sofisticó con términos económicos, aquello que ya estaba sostenido en el modelo de la escuela tradicional. Esta teoría afirmaba que la educación es un determinante esencial del crecimiento y desarrollo económico debido al papel que desempeña en la formación de recursos humanos. La acumulación de capital humano y de desarrollo tecnológico forman la base del crecimiento sostenido de las economías (Larrañaga, 1997). Por lo tanto, las estrategias para el mejoramiento de la educación y el desarrollo científico-tecnológico son factores fundamentales para que los países alcancen un patrón de crecimiento sostenido.

Desde el punto de vista de la pobreza, la Teoría del Capital Humano prometió que la escuela sería fuente de igualdad social desarrollaba las capacidades productivas de los pobres. Esta teoría considera que la educación es un aspecto básico de las políticas orientada a superar la pobreza (Larrañaga, 1997). Conforme a ello, el incremento en los niveles educativos de la población califica a la fuerza de trabajo. Los trabajadores mejores calificados obtienen mayor ingreso y, ello contribuye a mejorar sus condiciones económicas. La oferta y demanda de trabajadores con distintas calificaciones educacionales son determinantes en la distribución de ingresos. Según este punto de vista, mientras más equitativamente estén distribuidas las oportunidades educativas más igualitaria es la distribución de los ingresos.

Para Larragaña (1997), partidario de esta visión, la condición indispensable para superar la pobreza es el desarrollo de las capacidades productivas de quienes se encuentran en esa situación. La carencia de calificación del capital humano determina que la productividad laboral sea insuficiente para generar un nivel adecuado de ingresos. En consecuencia, el trabajo de los pobres será mal remunerado, o bien la productividad de otros activos será muy baja.

Para la teoría del Capital Humano, según Londoño (citado por Feijó, 2002), la educación pasa a constituirse en la variable independiente por antonomasia, capaz de promover crecientes niveles de bienestar personal y colectivo, ello sin tocar las relaciones de injusticia y desigualdad que forman parte del sustrato en que se organiza la trama social y determinan el acceso a las probabilidades de ser educado.

Promesa 3. A fines del siglo XX y principios del siglo XXI, la política Neo-liberal y Neo-conservadora prometió que la escuela podría ser la fuente de equidad social mediante la compensación de los déficits que produce el mercado. Adviértase que la *igualdad* como horizonte de las acciones educativas generadas por la escuela está sustituida por el de *equidad*, que supone la existencia de algunos grupos que se adecuan a un patrón y, otros que se alejan o se encuentran en estado deficitario.

En este contexto es necesario preguntarse: ¿cuál es el déficit social que produce la pobreza? Para esta perspectiva sería la falta o la precariedad laboral de los pobres que les impide obtener los ingresos necesarios para lograr cubrir sus necesidades básicas. Los problemas derivados de la falta laboral o su precarización en América Latina, según el Banco Mundial (1990), se produce gracias a la baja productividad de los trabajadores; por lo tanto, los avances para superar la pobreza dependerán, en gran medida, de la capacidad para generar empleos productivos. Este organismo internacional recomienda aplicar dos estrategias complementarias: la formación de capacidades productivas en las personas y la adscripción a un modelo de crecimiento económico que determine una demanda vigorosa de tales capacidades.

Conforme a estas recomendaciones los Estados neo-liberales y neo-conservadores crearon espacios educativos destinados a la formación de las capacidades productivas, depositando de ese modo en la educación, la responsabilidad de resolver el déficit laboral de los pobres. Así, las propuestas curriculares para la formación de Jóvenes y Adultos (eufemismo para llamar en realidad a los pobres) tienen el único objetivo de capacitar para el empleo (Ampudia, 2008); y las propuestas educativas (de diversa naturaleza y con distintas intencionalidades) que se desarrollan en los Planes Sociales establecen relaciones ingenuas entre educación y trabajo. Estos planes suponen que después del dictado de talleres, cursos, seminarios, etc. los pobres podrán estar en condiciones de generar su propia fuente de trabajo.

Estas tres visiones que se han desarrollado durante un siglo, tienen en común dos aspectos.

- a) Depositán en la educación la responsabilidad de resolver el problema de la pobreza. En este contexto la escuela como institución debía distribuir los bienes simbólicos y culturales a todos los sujetos y, éstos serían los responsables de utilizarlos para poseer bienes materiales que los saque de la pobreza.
- b) Ocultan o soslayan la idea de que la pobreza es el resultado de las desigualdades socio-económicas.

Para Torres (2005) la injusticia económica y social es el principal obstáculo para el desarrollo educativo y la democratización de la educación y de los aprendizajes, ya que según esta investigadora, la *desigualdad económica* es el factor que tiene más impacto sobre el acceso, la retención y el aprendizaje en el medio escolar. Hay una relación directa entre desigualdad en la distribución de los ingresos y la desigualdad educativa: a mayor desigualdad en los ingresos, mayor es la diferencia en la cantidad de educación (años de escolaridad) a la que acceden ricos y pobres y en la calidad de la educación a la que acceden unos y otros. La zona de residencia (urbano/rural), la pertenencia étnica-lingüística (cultural) y el género (varones/mujeres) son factores que se agregan a la principal fuente de discriminación, que es llanamente ser pobre. (UNESCO-OREALC, 2004)

En ese marco es necesario indicar que no basta con una educación mejor y más igualitaria para superar la pobreza; la propia pobreza dificulta o impide el acceso a la educación, empobrece su calidad y dificulta su distribución igualitaria. López (2005:82) afirmará que: *“para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos y, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas”*.

2. ¿Cuáles son representaciones sociales que se construyen o reconstruyen en torno a la institución, los sujetos y la enseñanza en escuelas en contexto de pobreza?

2.1. Representaciones sociales acerca de la función de la escuela en contexto de pobreza

A la función de socialización y de transmisión de conocimiento que fundacionalmente se le había asignado, se les ha sumado funciones socio-afectivas (contención) y “socio-asistenciales”, porque muchos docente consideran que es preciso lograr que los/las estudiantes se queden en la escuela pese a que su rendimiento académico no sea adecuado, porque creen que la permanencia en la institución los aleja de los riesgos de la calle, les ocupa el tiempo ocioso, les permite el establecimiento de vínculos entre los pares y adultos que enriquece su mundo social, entre muchas otras razones. En este sentido, no cabe duda que la

escuela en contexto de pobreza se está convirtiendo en una institución que cumple funciones “socio-afectivas” y “socio-asistenciales” para una población cuya situación económica y social es vulnerable.

Esta escuela se ha convertido en el último refugio para los sectores pobres. Tal como lo destacan Redondo y Thisted (1999) las escuelas que históricamente fueron construidas con un fuerte mandato igualador, hoy se ven desbordadas por políticas que desigualan y diferencian. En contextos de pobreza extrema la escuela se constituyen como “la última frontera de lo público”.

La asignación de las nuevas funciones vinculadas a los aspectos “socio-afectivos y socio-asistenciales” pone en cuestión la identidad misma de la escuela, el trabajo didáctico que deben efectuar los docentes, los aspectos organizativos-administrativos, entre muchos otros.

En torno a los cuestionamiento vinculados a la *identidad de la escuela*, Tenti Fanfani (2007) es provocador al señalar que: o bien la escuela conserva su vocación original como agencia especializada en la transmisión del capital cultural de la sociedad (función pedagógica) o; bien, la escuela se convierte en una agencia para el desarrollo integral de la infancia. Según este autor, ambas estrategias tienen consecuencias políticas específicas.

En el primer caso, según Tenti Fanfani (2007), habrá que buscar la forma de articulación entre diversas políticas y agencias especializadas en la provisión de aquellos servicios y recursos básicos que definen las condiciones sociales del aprendizaje. Aquí es necesario diseñar estrategias que combinen la diferenciación funcional e institucional con la articulación y la integración lo más armónica posible de intervenciones.

En el segundo caso, si se la considera como agencia del desarrollo integral de la infancia, será necesario, diseñar otra institución que integre la función pedagógica, socio-afectiva y socio-asistencial. Según Tenti Fanfani (2007) si la escuela va a cumplir diversas funciones será necesario construir otros espacios físicos (por ejemplo, con campos deportivos, espacios de expresión est tica, desarrollo de competencias prácticas y laborales, etc.), usar otros recursos y, además deberá contar con un conjunto complejo de trabajadores especializados (no sólo docentes, sino psicólogos, médicos, antropólogos, expertos en gestión, resolución de conflictos, etc.) que se aboquen a resolver los múltiples problemas que emerjan.

El cuestionamiento relativo al *trabajo de los docentes* está subordinado a la decisión que se tome en torno a la función que debe cumplir la escuela. Si se resuelve apostar solamente por la función pedagógica, entonces será necesario, crear y recrear saberes, sabiendo que para muchos sectores empobrecidos, la escuela aún constituye el único espacio donde pueden apropiarse de los conocimientos socialmente significativos; si se amplia a las funciones socio-afectivas y socio-asistencial, será necesario pensar una nueva escuela.

2.2 Representaciones sociales sobre los sujetos educativos que viven en situación de pobreza y no aprenden

Empiezan a circular y construirse diversas representaciones sociales con distintos grados de desarrollo en torno a, por qué los alumnos en situación de pobreza no aprenden. Esas representaciones se van encarnando progresivamente como sentido común, imponiendo de ese modo un orden discursivo que tiende a ocultar o deformar la realidad misma. Dicho orden no es inocente ni neutral, por el contrario, produce sus efectos performativos. Los argumentos que justifican por qué los estudiantes pobres no aprenden, en lugar de describir o enunciar una situación, en realidad prescribe e instituye una forma de ser.

Discurso 1: El niño pobre no aprende porque es, naturalmente, inferior que los otros

Dos frases pueblan el sentido común de los actores que circulan en la escuela hegemónica: *“a los pobres no les da la cabeza”*; *“lo que natura non da salamanca non presta”*. Estas frases justifican la “ideología de los dones naturales” o de “los dotes innatos” que considera que el bajo rendimiento académico se encuentra inscripto en la naturaleza del individuo. Según Kaplan (2006) esta ideología sostiene algo así como que cada uno de nosotros venimos al mundo, desde el nacimiento, con una suerte de órgano para aprender mientras que otros nacen sin ese don para los estudios. Según esta investigadora, estos planteos no cuestionan el orden social ni escolar. En todo caso, lo que hacen es “culpar al individuo de su fracaso”, donde las “dificultades” de aprendizaje, “atrasos” o “deficiencias” que los niños de sectores pobres presentan, es causada por una inferioridad intrínseca dada por un déficit de nacimiento.

Discurso 2: El niño pobre no aprende porque sus padres no pueden enseñarles

Circula en la escuela hegemónica el prejuicio que los niños y niñas pobres no aprenden debido a que no cuentan con un medio familiar que los contengan y acompañen su educación escolar. En su versión más tosca aparecen frases de sentido común tales como: *“de padre repetidor seguro que habrá hijo repetidor”* o lo que es lo mismo *“de tal palo tal astilla”*. Según esta mirada, los/as niños/as de los hogares pobres están desprovistos de las condiciones socio-culturales y educativas adecuadas, en ese contexto deficitario, los padres son incapaces de transmitir a sus niños/as los contenidos escolares para ser exitoso en la escuela, lo que convierte a los/las niños/as en pequeños sistemas deficitarios.

En su versión más sofisticada y supuestamente científica, los/as niños/as no logran aprender y fracasan en la escuela porque están afectados por los bajos niveles de ingreso de los padres y hacinamiento sumado al estado conyugal de la familia y los niveles de instrucción de la madre. Según esta explicación pseudo-científica, los hogares pobres no poseen cultura y

producen niños que faltan a la escuela, no tienen internalizados mecanismos de gratificación diferida ni respuesta a estímulo, siendo la mayoría de ellos producto de embarazos precoces. Se trata de *carentes* tanto de un rico lenguajes como de capital cultural que los lleva inexorablemente al fracaso escolar (Martins, 2006). Existe así, una relación entre pobreza y bajo rendimiento.

Es necesario aclarar que en este análisis de ningún modo se está soslayando el hecho probado que hay factores extraescolares (entre lo que se encuentra la familia) que gravitan en el rendimiento de los alumnos, lo que en realidad se está denunciado es aquel argumento “*supuestamente científico*” que culpabiliza a los/as niños/as de su fracaso escolar y silencia toda razones políticas y económicas como factores causales de la pobreza. Este prejuicio, al negar la existencia de determinantes socio-políticos que producen y reproducen los problemas de aprendizaje de los alumnos, deposita la responsabilidad en la naturaleza individual de cada persona por su propio fracaso.

2.3. Representaciones sociales sobre las formas de enseñar (enseñar con calidad o retener)

En este escenario social y educativo empiezan a emerger un conjunto de representaciones sociales acerca de qué, cómo y cuánto enseñar en las escuelas atravesadas por la pobreza. En ese marco a veces se escucha decir:

a) “*A los niños/as pobres hay enseñarles poco contenido, solo lo básico, porque no terminarán la escuela o terminarán siendo peones como sus padres*”. Gluz (2008) indica que algunos docentes que trabajan en contexto de pobreza adaptan/achican el curriculum a los contenidos elementales, porque consideran que sus alumnos/as no pueden aprovechar plenamente la oferta escolar, por considerar que sus condiciones familiares deficitarias (la familia no los ayuda), su poca capacidad de aprendizaje (a los niños no les da la cabeza) y, su posibilidad de avanzar a altos niveles educativos es escaso o nulo (ellos nunca van a llegar a la universidad).

b) “*A los niños/as pobres hay que exigirles poco para que permanezcan en la escuela. Ellos no vienen a la escuela a aprender sino a recibir el beneficio social*”. Conforme a este punto de vista, los alumnos concurren a la escuela, no por razones educativas sino por razones sociales y, por ello, sus profesores asumen una actitud piadosa que los lleva a disminuir las exigencias en el aprendizaje, para lograr que los/as estudiantes pobres permanezcan en la institución. O como diría Sileoni (2005) estos docentes, atendiendo la condición social de sus alumnos pobres, tratan de retenerlos en la escuela y promoverlos de cualquier modo. No se les

exige lo necesario, se tienen actitudes complacientes en virtud de “entender” que hay una merma de sus posibilidades como producto de las adversas condiciones en que viven.

Tenti Fanfani (2007) denominar  a esta práctica educativa como: *condescendencia pedagógica*, según este autor, ante el hecho efectivo de que los alumnos concurren a la escuela para acceder, fundamentalmente, a los beneficios que les aporta los planes compensatorios (comedor escolar, becas, etc.), los maestros se vuelven menos exigentes. Se plantean objetivos menos ambiciosos o se construyen objetivos particularizados (programas especiales), se reduce la cantidad de contenidos que deben enseñar y, se emplean sistemas de evaluación menos estrictos (se los aprueba sólo por asistir-promoción automática).

El achicamiento del curriculum o la condescendencia pedagógica muchas veces construidas de buena fe, según Sileoni (2005) no son acciones de *discriminación positiva* sino, más bien, *discriminación reiterada*, ya que se retacea a esos niños y jóvenes la confianza básica que tanto necesitan en su desarrollo. Se proponen objetivos empobrecidos para niños empobrecidos, y esa forma de proceder renueva aquella profecía autocumplida:  para qué les vamos a exigir, si son pobres?

Tanto para el MECyT (2006) como para Tenti Fanfani (2007) enseñar pocos contenidos y de manera condescendiente para que alumnos/as permanezcan en la escuela (retención) o, enseñar buena cantidad de contenidos y de manera exigente de tal modo que el alumno se termine yendo (calidad), es un dilema perverso, porque “habla de retener a costa del deterioro de la calidad en la formación, o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables”. Dirimir este dilema enfrenta a los docentes a una perversa trampa para la cual se ha tornado difícil plantear alternativas que la modifiquen, pero este dilema no tiene según Tenti Fanfani (2007) una solución inmediata a la vista. De no encontrarse una salida satisfactoria para la misma, lo más probable será optar entre la lisa y llana exclusión de la escuela y la, no menos grave, exclusión del conocimiento.

Para la Educación Popular, este dilema está formulado desde la lógica de la escuela tradicional, porque asocia tres problemas que no necesariamente est n vinculados como los son: cantidad de contenidos (poco o mucho), formas de enseñanza (exigente-rigurosa o condescendiente) y procesos de inclusión-exclusión (quedar dentro o quedar).

En torno a los *contenidos*, la Educación Popular no se preocupa por enseñar poco o mucha cantidad, porque no le importa fijar un programa de estudios que pocos alumnos pueden cumplir, sino que trata de definir para cada sujeto aquello a lo que tiene derecho, lo necesario (no entendido como lo mínimo), reconociendo que al alcanzar este umbral, nada les impida de ir más lejos. Esta idea ha sido desarrollada en la propuesta denominada “Escuela Necesaria” de Fe y Alegría (Borja, 2010).

En torno a la *forma de enseñar*, la Educación Popular no considera que sea correcto plantear la enseñanza en término de difícil (riguroso) o fácil (condescendiente). El

planteamiento de situaciones problemáticas excesivamente *difíciles* de resolver, promueve el miedo, reduce la auto-estima y genera inseguridad. En este marco, el error se castiga y la amenaza constituye el mecanismo docente más efectivo. La presentación de situaciones problemáticas excesivamente *fáciles* de resolver aburre, promueve el facilismo y estimula la omnipotencia. En ese marco, el error es perdonado y la compasión es la actitud que garantiza esta forma de entender la docencia. Desde el horizonte de la Educación Popular, se deben plantear situaciones problemáticas *posibles* de resolverse que permitan, a partir de lo conocido avanzar hacia lo nuevo y desconocido. Esta forma de entender la educación estimula la confianza e impulsa el riesgo. Desde esta mirada, el error es re-trabajado y, tanto el desafío como la estimulación de la curiosidad constituyen las herramientas pedagógicas que permiten desarrollar esta perspectiva.

En torno al proceso de *inclusión y exclusión educativa* se puede afirmar que permanecer (quedarse) y excluirse (irse) de la escuela no depende de la cantidad de contenidos ni de las formas de enseñar, sino de los factores socio-políticos que la generan. Por lo tanto, desde el movimiento de la Educación Popular, se luchará por erradicar los factores causales de la exclusión, lo que implicará que los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas o, a lo sumo, dejen de ser funcionales para los intereses de la clase o grupo dominante.

3. ¿Qué hacer en la escuela en contextos de pobreza desde la educación popular?

El trabajo pedagógico se constituye en un espacio/tiempo que articula dialécticamente tres planos de análisis: el del ser (subjetividad), el del saber, y el del saber hacer.

La *subjetividad* alude a un modo de ser en el mundo, un modo de hacer “en” el mundo y un modo de hacer “con” el mundo (Corea y Lewkowicz, 2004). Para trabajar en contextos de pobreza una condición ontológica esencial es *creer* en el otro, estar convencidos que los sujetos que viven en condiciones de pobreza guardan en su interior toda la humanidad que aún no ha devenido, dadas sus condiciones concretas de existencia. Posicionarse ante él como un semejante, *confiar* en sus posibilidades de pensar, imaginar, actuar, ejercer la libertad que les fuera negada históricamente o en su capacidad de invención de una libertad todavía no permitida. Si no se cree profunda y amorosamente que el otro es un igual, pero al que le han robado sus sueños y esperanzas, se corre el riesgo de dar lugar a una suerte de *efecto pigmalión*.

Otra condición que parece importante trabajar en *relación al sí mismo* (subjetividad) es la capacidad de *escucha* para conocer al otro, comprender- sin juzgar- sus saberes de experiencia vividos, sus formas de hablar, su sintaxis, su cultura para, desde allí en un proceso dialéctico, empezar a cambiar juntos las visiones del mundo. Ello está inextricablemente unido

al respeto y la humildad de reconocerse inacabados, puesto que es en el encuentro con el otro donde se irá construyendo el proceso formador.

Ser auténticamente éticos, sujetos de la historia (Freire, 2006), que asuma su tiempo como posibilidad para luchar contra las injusticias y desigualdades, en aquellos espacios de micropolítica en los que se puede actuar, aún cuando se sepa que la transformación de lo concreto y de las estructuras sociales globales sean difíciles de afrontar. Ello exige ser *pacientes* y *flexibles* recreando múltiples puertas de entrada para trabajar con los sectores subalternos, partiendo siempre de la comprensión de sus mundos, de sus procesos históricos, de las formas en que se subjetivaron y aprendieron a posicionarse ante su situacionalidad, mediados por el conocimiento que se genera desde la práctica conjunta.

Ser sujetos de la curiosidad, de la pregunta auténtica (Freire, 2006) que sea capaz de conmovir las certezas, las construcciones sociales en relación a los sujetos en condiciones de pobreza y que se han corporizado en los esquemas de percepción, valoración y acción. Esto es, retornar sobre el sí mismo para desocultar y desnaturalizar las concepciones y prácticas.

Para trabajar “junto con los sectores sociales empobrecidos”, se debe construir una serie de *saberes específicos* que se transformen en instrumentos teóricos- metodológicos- ideológicos- políticos que permitan ejercer prácticas coherentes. Un saber fundamental del que debe apropiarse todo profesional que deviene en Educador Popular, es aquel que le permita situar el problema de la pobreza en un contexto, en un entramado de relaciones sociales, políticas, económicas e históricas, buscando comprender su razón de ser y su multideterminación.

La pobreza como objeto de conocimiento, es una categoría sumamente compleja de desentrañar, puesto que es un objeto que necesita ser estudiado desde una mirada interdisciplinaria en la que se integren los saberes de la sociología, la antropología, la política, la economía, la pedagogía, entre otras disciplinas científicas. Pero además, al ser un tema abordado desde los discursos sociales, el saber construido desde el sentido común puede opacar su complejidad y lo que es más grave aún puede operar como un obstáculo del orden de lo epistemológico o de lo epistemofílico, generando prejuicios voluntarios o involuntarios. El saber del sentido común es estático, tiende a la ultrageneralización, a la naturalización de lo social, se nace desde el pragmatismo, desde el espontaneísmo. De allí la necesidad de ponerlo en cuestión y apropiarse de los saberes producidos por las ciencias, y desde este saber diseñar las posibles prácticas educativas que son, a su vez, prácticas políticas.

Un punto de partida en dichas prácticas, es *saber cómo hacer* para generar un diálogo entre saberes: los que porta el profesional y los construidos por los sectores subalternos. Es necesario cambiar posiciones y dejar de hablarle “a” los sujetos que viven en la pobreza y, empezar a hablar “con” ellos. Ello instaura una relación que ubica en una posición de igualdad en donde tu saber es tan significativo y valioso como el mío y tanto el tuyo como el mío puede

ser falso o encerrar una porción de verdad. Nadie tiene el derecho de imponer su saber, sí el de transmitirlo desde el respeto, para que el otro sea más, se humanice, se instrumente de herramientas conceptuales que le permitan develar su condición de opresión.

Todo profesional, sea del campo que fuere y que se ubica como un Educador Popular, se compromete en un proceso de co-educación que va tomando forma en las prácticas sociales, en el actuar cotidiano, en el trabajo, en las actividades sociales, políticas, culturales, educativas, en el accionar junto a los otros seres humanos en torno a la necesaria producción de bienes que les permitan luchar contra la violencia y los efectos más deshumanizantes a las que las condiciones de pobreza los somete.

Una tarea que cabe a los docentes es articular dialécticamente la alfabetización académica con la alfabetización política, entendiendo a ésta como aquél proceso mediante el cual la persona se convierte en autocrítica respecto de la naturaleza históricamente construida de la experiencia propia. El hecho de poder mencionar la experiencia propia significa “leer el mundo” y comenzar a comprender la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman la sociedad en general. Toda alfabetización académica, por acción u omisión, en relación a las problemáticas sociales, es política y en ello se juega la responsabilidad de los educadores.

Para finalizar es necesario citar a Freire (2003:70) quien en uno de sus últimos escritos antes de su muerte advertía que: *“la historia está ahí, esperando que hagamos algo con ella, esperando que enfrentemos el fatalismo neoliberal que inmoviliza, que sostiene que el número de personas desempleadas en el mundo es una fatalidad de este siglo (...) no hay momento más crucial que éste en la formación del sujeto autónomo. Y no hay momento más efectivo en el discurso neoliberal que aquel en el cual los sujetos se asumen como meros objetos porque consideran que esto es inevitable. Hay que pelear. Hay que combatir por todos los medios este fatalismo, como paso previo para cualquier otra modificación posterior.*

Consideraciones finales

Al lo largo de este trabajo se ha intentando responder: ¿Por qué la pobreza constituye un problema para la escuela?; ¿Cuáles son las representaciones sociales que se construyen o reconstruyen en torno a la escuela, a los sujetos y, a la enseñanza en contexto de pobreza? y; ¿Qué hacer en la escuela en contexto de pobreza desde la Educación Popular?

En torno al primer interrogante es necesario destacar que la pobreza es un problema para la escuela porque su incremento cuantitativo penetra en los diversos pliegues de la institución educativa; porque las políticas sociales destinadas a aliviarla involucra directamente a la escuela y; porque la promesas inventadas por diversos actores de la educación Argentina

a fines del siglo XIX y principio del XX han generado la expectativa omnipotente que la escuela sería el motor que movería a los pobres a salir de su pobreza.

En torno al segundo interrogante es importante destacar que en estos últimos tiempos se ha construido o reconstruido diversas representaciones sociales acerca del mundo educativo donde atravieza la pobreza. Así:

- a) En lo relativo a la función de socialización y de transmisión de conocimiento que fundacionalmente se le había asignado a la escuela, se les ha sumado funciones socio-afectivas (contención) y socio-asistenciales.
- b) En cuanto a los estudiantes, se ha revitalizado viejos discursos o se han construido nuevas explicaciones acerca de por qué los alumnos en situación de pobreza no aprenden. En ese marco se visualiza al pobre como inferior o como un sujeto carente de ayuda familiar.
- c) En cuanto a la enseñanza, se analiza la limitada visión que implica pensar la educación en términos de retener a los estudiante a costa del deterioro de la calidad en la formación, o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables.

En torno al tercer interrogante, resulta clave indicar que el trabajo pedagógico que se lleve a cabo en contexto de pobreza debe ser concebido como un espacio/tiempo que articule dialécticamente el ser, el saber, y el saber hacer de los docentes.

Para cerrar, es importante citar a Ferraro (2003) quien, a partir de la frase: “*el sufrimiento es derrota o batalla*” del poeta Argentino Juan Gelman, afirma que el sufrimiento se transforma en **derrota**, en pérdida de los atributos subjetivos que la sociedad contemporánea ofrece a quienes continúan dentro de su marco de contención, generando nuda vida, o es capaz de tornarse en **batalla**, en lucha por la conquista de una nueva subjetividad, nutrida de prácticas hasta ahora desconocidas y, por lo tanto, plenas de novedad y desafío.

Bibliografía

BANCO MUNDIAL (1990): *World development report 1990: poverty*. Washington, D.C.

BORDOLI, E. (2006): El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En MARTINIS, P. Y REDONDO, P. (comps.): *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*. Serie Educación, del estante editorial, sello de la fundación centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.

BORJAS, B. (2010): *Las escuelas en contextos de pobreza. Una mirada desde la educación popular*. En XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso. Escuela de Educación de la UCV y el Centro de Investigaciones Educativas (CIES) I. Caracas-Venezuela.

COREA, C y LEWKOWICZ, I. (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós.

ELGUE, M. (2007): *La economía social. Por un empresariado nacional y democrático*. Claves para todos. Capital Intelectual. Buenos Aires.

FEIJ O, M. (2002): *Equidad social y educación en los años '90*. IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires

FERRARO, F (2003): Exclusión y subjetividad. En *Observatorio Social*. Revista Nro. 11. Buenos Aires

FREIRE, P. (2003): *El Grito Manso*. Siglo XXI; Buenos Aires.

KAPLAN, C. (2006): *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. - 1a ed. - Buenos Aires.

LANDER, E (1993): Ciencias sociales: saberes coloniales y euroc tricos En LANDE, E (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLASO. Buenos Aires.

LARRAÑAGA, O (1997): *Educación y superación de la pobreza en América Latina*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Quito Ecuador

LÓPEZ, N. (2005): *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-UNESCO, Sede Buenos Aires.

MARTINS, P. (2006): Educación, pobreza e igualdad. De niño carente al sujeto de la educación. En MARTINS, P. REDONDO, P. (Comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)*. Serie Educación, del estante editorial, sello de la fundación centro de estudios multidisciplinarios. Buenos Aires.

MECyT (2006): *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos* - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 1a ed. - Buenos Aires:

REDONDO, P. (1999): *Imaginando otros Futuros: niños y escuelas en contextos de pobreza en la Argentina de los noventa*. Eua a o e Pesquisa vol.25 no.1 São Paulo

REDONDO, P. y THISTED, S. (1999): Las escuelas “en los márgenes”: realidades y futuros. En: PUIGGRÓS, A (comp.). *En los límites de la educación: niños y jóvenes del fin de siglo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

SILEONI, A. (2005): *Educación y pobreza en Argentina*. Disponible en: http://www.kas.org.ar/DiologoPolítico/Dialog/2005/DialPol4_05/Siel.pdf.

TENTI FANFANI, E. (2007): *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclusi n%20Educati%20va/02%20Presentaci n%20Emilio%20Tenti%20Argentina.pdf>.

TORRADO, S. (2004): Herencia del ajuste. Cambios en la sociedad y la familia. Claves para todos. Capital Intelectual. Buenos Aires.

TORRES, M.R. (2005): *Justicia educativa y justicia económica*. 12 TESIS PARA EL CAMBIO SOCIAL. Fe y Alegría. Venezuela.

TROCELLO, G. Y OTROS (2006): *Inclusión social sin desarrollo: El caso de San Luis*. En Dorondo, J. Desarrollo y equidad. ICALA. Río Cuarto.

KAIROS. Revista de Temas Sociales.
ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
Proyecto Culturas Juveniles
Publicación de la Universidad Nacional de San Luís
Año 17. N  32. Noviembre de 2013

UNESCO-OREALC (2004): *La conclusión final de la educación primaria en América Latina:  Estamos realmente tan cerca?* Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación. Santiago- Chile.