

LA ESCUELA PRIMARIA Y LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN SECTORES MARGINALES DE CAPITAL FEDERAL (Estudio de casos).

Ana Elizabeth Lentini
Norberto Zeller

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Existe en la Argentina desde 1955 una creciente centralización y concentración en el proceso de acumulación capitalista acentuando y estructurando un nuevo modo de dependencia económica y política. Como contracara de este proceso se observa una reestructuración en el sistema de clases cuya expresión más destacable es el creciente aumento de la marginalidad, tal como lo señalan C. Vilas y Villareal (1, 2) entre otros. Si bien sabemos que debemos definir claramente el alcance del concepto de marginalidad, creemos que una de sus dimensiones la constituye la pauperización, como expresión de un proceso de creciente exclusión social (TOURAINE, A).

Estas características del modelo capitalista dependiente condicionan la problemática de la democracia como sistema político. ¿Las dificultades y crisis de los regímenes democráticos, como marco de los derechos políticos, civiles y sociales pueden desvincularse del proceso de centralización económica y exclusión social?

La recuperación y constitución del régimen de gobierno democrático con sus derechos y garantías es expresión de la lucha política de los diversos sectores del campo popular y a su vez de la crisis hegemónica de los sectores que componen el bloque en el poder.

Constituido el régimen democrático aparecen una serie de problemáticas que expresan de alguna manera la continuidad de la lucha política: ¿es posible una democracia política sin una articulación con una democracia económica? ¿Pueden los sectores populares dejar de plantear sus reclamos, el ejercicio de los derechos que consideran legítimos? Tal como señala Bendix en su estudio de los derechos democráticos durante la etapa capitalista industrial, existen dos aspectos materiales que posibilitan y facilitan el ejercicio de los derechos: la educación y las organizaciones del trabajo. El reclamo de los sectores populares con respecto al acceso a la educa-

ción y a la organización y defensa de los sindicatos y organizaciones análogas no se desligan del reclamo por el ejercicio de los derechos y garantías democráticas.

Veremos aquí algunos problemas que nos parecen importantes en la relación sistema educativo-sectores populares dentro del marco del régimen democrático.

Deberíamos observar la relación entre el creciente proceso de exclusión social en su dimensión económica social y el acceso por parte de los sectores populares al sistema educativo. Aquí tendríamos que preguntarnos si es posible la coexistencia entre democracia y exclusión del sistema educativo. ¿Cuáles serían las implicancias para el régimen democrático? Aparece como positivo para el mantenimiento del bloque en el poder la existencia de crecientes sectores excluidos del sistema educativo, medido a través de indicadores tales como deserción, bajo rendimiento, etc.

Tedesco nos pregunta si el fracaso de la acción cultural es realmente un resultado susceptible de ser mejorado por la aplicación de metodologías diferentes o es, en realidad, el componente necesario que la cultura dominante requiere para fortalecer su propia concepción cultural de la marginalidad. ¿Su inserción responde a motivaciones de promoción e Integración cultural, individuales o colectivas, o al contrario, está en función de sus propias necesidades sociales o de materializar la discriminación y la heterogeneidad cultural?

De acuerdo a la hipótesis de Jara la escuela para los sectores populares, además de reproducir el sistema de clases, también implica el acceso a instrumentos y técnicas que facilitan la integración social. Este doble aspecto de la Instrucción pública explicaría el ingente esfuerzo de las familias para garantizar la escolarización de sus niños.

Aquí nos interesa considerar otro aspecto, el de la participación popular en el sistema educativo desde la perspectiva del régimen político democrático. ¿Democracia significa integrar a los sectores populares en el sistema educativo con un criterio asistencialista (comedor, alfabetización, etc.) o democracia significa articular necesidades, expectativas, etc., de los sectores populares, con la cultura global del sistema educativo? Pensamos que la respuesta debería aproximarse a este último aspecto. La existencia de un modelo de participación consumista o productivo de los sectores populares (al decir de Sirvent) hacen posible la aproximación a uno u otro modelo de escuela. La existencia de un estilo productivo va a estar en relación al mayor grado de organización social, de participación y ello a nivel global de la sociedad implica ir resolviendo la contradicción de democracia política-democracia económica y en el ámbito escolar la constitución de un modelo de educación popular. No ya como «instrucción pública» o como sistema educativo asistencialista, sino como construcción conjunta de los sectores populares y de los miembros del sistema. Un sistema cuyos contenidos pedagógicos serán la construcción conjunta, y la expresión de las necesidades y expectativas de los sectores populares.

Las características autoritarias de nuestro sistema educativo se constituyen en un obstáculo para lograr una activación de la participación de la comunidad, un obstáculo para la facilitación de los emergentes de un estilo productivo.

Aparece, entonces, como un interrogante el significado de «escuela democrática» o «democratizar la escuela». Esto puede significar hacer posible ciertos cambios, permitir la discusión de algunos aspectos del hecho educativo para los miembros de la intelectualidad del bloque hegemónico que tenderán siempre a ligar estado democrático con asistencialismo. O también, puede significar abrir la escuela a la comunidad para que todos los interesados construyan un modo productivo capaz de integrar diferencias culturales, sociales y brindar así, nuevas capacidades. En este sentido la escuela se iría transformando en una institución básica para un nuevo modelo democrático. En caso contrario se apuntará a reforzar los aspectos asistencialistas de la escuela y la participación comunitaria se caracterizará por un estilo consumista y se mantendrá el sentido de educación popular como instrucción pública tal como plantea el modelo sarmientino.

Esta problemática nos impulsó a realizar un estudio focalizado en la articulación escuela primaria

y sectores sociales marginados, en el área de Capital Federal, con el propósito de hallar respuestas que lleven a la integración de las diversas culturas populares en el ámbito de una escuela democrática.

Para comenzar con este proyecto realizamos un doble camino, por un lado una intensa búsqueda bibliográfica y por otro un reconocimiento o aproximación a la realidad a la que íbamos a enfrentarnos. La bibliografía nos sorprendió con su caudal y riqueza, pero también la falta de trabajos que hicieran específica referencia a los problemas que aquejan a la educación hoy en sectores marginados de la Capital Federal. Un primer acercamiento a las escuelas (y fundamentalmente a los docentes) que atienden poblaciones marginales nos mostró que los niños pobres tienen una presencia «estigmatizada» en la escuela. Dada por su aspecto físico, sus diferencias en hábitos (alimenticios, juegos, uso del idioma, etc.) su necesidad de alimentarse en la propia escuela (en la mayoría de los casos única comida diaria) y esto redundando siempre en una discriminación final mayor, esos niños son: «niños problema». Es decir se les da un rasgo clínico, el niño es un «enfermo» o «deficiente de». Por otra parte, los docentes (tal vez deberíamos decir la escuela) no están capacitados para enfrentarse con estas problemáticas, se mueven con criterios de clase media y con criterios de alumnos medios, todo lo que no es la media es «problema».

La cultura escolar como parte de la cultura global, debiera ser realmente representativa de lo que la comunidad es y necesita, para poder además actuar como movilizadora y promotora de integración cultural y lograr elevar la calidad de vida de los sectores populares. (3).

Esta necesidad de «adecuación de la escuela a la vida» consideramos que es escasa especialmente en los sectores populares o marginados donde creemos la propuesta no se adecua a los mismos como debiera al estar diseñada y pensada sobre modelos de vida de los sectores dominantes. Si se parte de la base de que todos los miembros de la sociedad participan de un mismo modelo cultural, es de esperar que en la implementación o concreción de las políticas educativas se produzcan desfases en la atención de necesidades e intereses de los sectores populares, por una parte, y en las expectativas de los docentes y la propia institución por otra.

La organización y la tarea escolar al estar pensada para niños de clase media implica grandes contradicciones para el docente que trata de satisfacer

además de las demandas pedagógicas, un cúmulo de necesidades no atendidas que traen los niños de los sectores desfavorecidos. Cuando la escuela se aleja de los contenidos esperables por la clientela, ésta presenta demandas que exceden la escolaridad y se centra en requerimientos asistenciales bien tangibles como: comida, ropa, Intervención en asuntos Intrafamiliares, etc. La escuela es vivenciada como un representante del Estado y se espera de ella que resuelva problemas de supervivencia comunitaria.

Desde el ámbito escolar, los prejuicios de los maestros respecto a sectores marginales y las dificultades para brindarles tratamiento pedagógico adecuado pueden ser un motivo más para alejar a dichos sectores de la escolaridad regular. La marginalidad no estaría dada sólo por la localización geográfica (villa, Inquilinato, hacinamiento, pobreza) sino además por la percepción social que de ella se tiene.

En la escuela se produce, entonces, el encuentro entre dos modos culturales: el de los sectores medios y/o altos que es el directriz y los otros que se consideran subordinados. Estas diferencias deberían ser consideradas como punto de partida, como un elemento más -quizá fundamental- a tener en cuenta para la organización escolar y no como punto final. Pero sabemos que las imágenes o representaciones sociales prevalecientes sobre la marginalidad, sus causas y consecuencias se usan como anclaje y legitimización de una cotidianidad escolar conformista y poco creativa. El desconocimiento del verdadero peso de la sabiduría popular, de la validez de modos de vida diferentes está en la base de un accionar autoritario que ve en la uniformidad la garantía del statu-quo y avala el sometimiento.

La imagen negativa que se ha estereotipado sobre el niño pobre ha fortalecido la idea de que el «progreso» de este niño se podrá lograr únicamente si se modifica, convenientemente pero sin modificaciones estructurales más globales, el ambiente en el cual vive, ya que este es «deficiente y negativo» y no favorece su desarrollo. Es sobre esta base que en muchos países de América Latina se han puesto y ponen en práctica programas tendientes a promover el desarrollo del niño pobre, al tratar de introducir cambios en los patrones de pobreza mediante la concentración institucionalizada de recursos, particularmente alimentos, educación y salud. Estos proyectos parten de suponer que estos «paquetes de recursos» van a llenar «vacíos» físicos, socioe-

conómicos e intelectuales que deja el ambiente familiar en el niño.

Antropológicamente hablando, la escuela es una institución socializadora que comparte con otras la transmisión de «aptitudes, capacidades e Información» que tiene que adquirir el individuo para participar en sociedad. Un bajo rendimiento escolar en la población primaria revelaría no sólo la privación del conocimiento y socialización sino que implicaría carecer de una gran cantidad de herramientas que facilitan una mejor inserción laboral y de vida en general lo que refuerza a la vez la marginalidad.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Tomaremos la escuela y la comunidad que atiende como punto de partida de nuestra Investigación para realizar un perfil socioeconómico-cultural que nos permita comprender mejor las dificultades del accionar educativo, esperando poder demostrar que además de los muy fuertes condicionantes económicos hay muchos ideológicos culturales -fundamentalmente- que obstaculizan el deseable postulado de «la igualdad de oportunidades».

En nuestro universo de análisis tendríamos claramente definidas dos unidades diferenciales de estudio. Por una parte la comunidad, a la que trataremos de describir con minuciosidad en su accionar (trabajo, pautas de convivencia, socialización, etc.) y necesidades o exigencias hacia el sistema educativo. Y por otra, la escuela vista no sólo como una unidad regional más, sino que trataremos de desentrañar su particular forma de relacionarse con la población a la que atiende, así como su dinámica interna.

Pretendemos ubicar el grupo de estudio en la compleja red de relaciones sociales e Ideológicas donde emergen y se construyen los fenómenos discriminatorios que afectan el accionar de la escuela. Variables ideológicas o valorativas éstas, que hemos de considerar especialmente, para evaluar el estado actual de la situación educativa metropolitana y proponer algunas alternativas. Por esto el diseño del plan metodológico elegido, responde a la necesidad de relevar variables cualitativas fundamentalmente. Como plan piloto se tomarán dos escuelas de jornada simple y una de jornada completa del D.E.5° de la Capital Federal (barrios de Barracas y Pompeya) que según datos disponibles es uno de los que mayores problemas de desatención educativa presenta (repitencia, deserción, no matriculación, etc.) a la vez que por INDEC se demuestra un im-

portante porcentaje de hogares con necesidades básicas insatisfechas, etc.

Seleccionada la muestra escuela-comunidad, la investigación tomará dos aspectos diferenciados. Por un lado la institución a la que se estudiará integralmente tomando en cuenta sus aspectos organizacionales, pedagógicos, extraescolares, asistenciales, etc., mediante la información estadística existente y observación participante de la rutina escolar por un lapso no inferior a un año. El otro aspecto a investigar es el comunitario. La selección del caso mencionado se hará en función de elaborar una tipología de unidades familiares que aparezcan como representativas de estos estratos sociales. Esta tarea se hará no sólo en base a datos estadísticos sino también en función del aporte de asistentes sociales, psicólogos y docentes, simultáneamente a la selección de casos en la escuela. Si bien son dos niveles diferenciados, el estudio debe encararse simultáneamente y a niveles de profundidad mayor por lo que incorporaremos la variable diacrónica. Aquellos tipos de unidad familiar que no pertenezcan al estrato crítico se tomarán también como grupo de control. Para esto utilizaremos una combinación de observaciones con entrevistas. Ya que ambas visiones -la externa y la interna- exigen ser complementadas por una u otra técnica. Se realizarán entrevistas dirigidas y en la medida que nuestra inserción y presencia en la institución y en la comunidad lo permitan iremos haciendo entrevistas abiertas más puntuales que viabilicen la selección de casos con la finalidad de realizar algunas historias de vida.

ALGUNAS PROPUESTAS

La realidad nos muestra que todos los proyectos que no han prestado debida atención al aspecto cultural, ya sea porque se ha tomado a la cultura como algo general y uniforme considerando los aspectos culturales de manera aleatoria y no sistemática, o lo que es aún más frecuente, porque no se la toma en cuenta en el análisis de la problemática ni en las soluciones propuestas han fracasado.

Los individuos que viven en un ambiente de pobreza no siempre comparten pautas culturales idénticas, a la vez de no tener un mismo acceso a los recursos económicos. De manera que no se puede hablar de una sola cultura o de un solo ambiente de pobreza, sino de sus diferentes perfiles. Concentraremos, entonces, nuestra atención en la relación que existe entre los dos ambientes educativos más influyentes en la vida del niño pobre: la familia y la escuela. El relevamiento de los datos de estos dos am-

bientes, pensamos, nos permitirá identificar las estrategias y los procesos educativos culturalmente arraigados en la comunidad.

Consideramos que es imperativo para un buen planeamiento educativo reconocer la importancia sólo del conocimiento acumulado en las comunidades pobres, de sus estrategias de sobrevivencia, desarrollo, sino también de sus procesos históricos, creencias, valores y aspiraciones, que es lo que manera prioritaria nos mueve a relevar.

Este estudio apuntará a la elaboración de propuestas para una política educativa que considere en tanto estrategia democrática deberá basarse a un modelo de administración que admita valorizar las diversas realidades sociales y culturales, permita y facilite una participación real de los agentes educativos como de la comunidad. Aquí es importante proponer que se debe incorporar el concepto de relevancia cultural en la administración educativa, del que nos dice:

«El concepto de relevancia (del verbo latino 'relevare', levantar, resaltar, valorizar) está asociado a la substantividad intrínseca de la administración, a su propia razón de ser, que es el apuramiento de la calidad de vida humana asociada». 1983: 7.

Relevante, entonces, es aquello que realmente importa y tiene valor. Pero aquello que importa tiene valor para qué y para quienes? La respuesta debiera ser para los individuos y grupos que participan del sistema educativo y de la comunidad en su totalidad, tratando además de desarrollar una fortaleza cualitativa de vida.

El concepto de calidad de vida es culturalmente específico a cada comunidad y como tal debe ser definido en función de las percepciones e interacciones de los participantes de dicha comunidad. Es la cultura como caracterización histórica y lógica de la comunidad la que ofrece el marco organizacional para la participación en la definición de la relevancia y en la promoción de calidad de vida asociada a ella. La relevancia sugiere la noción de pertenencia, de unión, de relación, que en el caso de la educación se da entre dos realidades que por un lado, la administración y por otro la calidad de vida de los participantes, definida de acuerdo a sus propias expectativas y opciones existenciales.

En este sentido, la relevancia sería un criterio antropológico medido en términos del valor, del significado, de la importancia o de la pertenencia que los actos y hechos administrativos tienen para la vida de los participantes de la comunidad. La percepción e interpretación de esos significados y consecuencias por parte de la administración sólo es posible mediante una teoría administrativa concebida a partir de la experiencia real.

Esta concepción teórica además está relacionada directamente con la postura participativa de los responsables de la administración del sistema educativo. Cuanto más participativo, solidario, y democrático sea éste, mayores serán también las posibilidades de que las propuestas sean relevantes para los individuos y grupos atendidos, logrando así promover una mejor calidad de vida.

.....

.... .

NOTAS

(1) «Los rasgos principales del Imperialismo en esta nueva situación de dependencia consisten en la acentuada concentración de la economía y en la acelerada extranjerización de la sociedad y del Estado, basados una y otra en la creciente explotación de los sectores masivos y populares de la población», VILAS, C: 140.

(2) «La segunda hipótesis expresa que en la década del 80 se presenta un cambio decisivo en la composición interna del proletariado, desplazándose de los sectores productivos a los improductivos», VILLARREAL, J: 63.

(3) «Se distingue en función del estilo o tipo de relación predominante del hombre con los objetos del mundo circundante, dos estilos:

Un estilo consumista que se caracteriza por la acción de recibir como espectador sin modificar los objetos o bienes a los que se está expuesto; y un estilo productivo-creativo caracterizado por una acción transformadora sobre los objetos a través de la realización, la creación, el descubrimiento o la expresión», SIRVENT, M: 5.

.... .

BIBLIOGRAFIA

BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON. La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia, Barcelona. 1977.

BRAVO, F. La educación popular. CEAL, Bs. As. 1983.

FREIRE, P. Pedagogía del oprimido, Ed. Terra Nova, Montevideo. 1971.

FREIRE, P. La educación como práctica de la libertad. Ed. Voces, Brasilia. 1973.

GAJARDO, M. y R. MYERS. En torno a la teoría y la práctica de la educación popular. FLACSO, Bs. As.

HERMITTE, E. y L. BARTOLOME. Procesos de articulación social. Amorrortu, Bs. As. 1975.

HERNANDEZ, I. et al. Saber popular y Educación en América latina. Ed. Búsqueda. CEAL. Bs. As. 1985.

KREMENCHUTZKY, S. La problemática de la atención educativa en sectores populares. Material para talleres docentes. CIPES, Bs. As. 1984.

LOMNITZ, L. Cómo sobreviven los marginados. Siglo XXI, México. 1979.

SANDER, B. Administración de la educación en América Latina. El concepto de relevancia cultural. OEA, Brasilia. 1983.

- SIRVENT, M. T. *Cultura popular y desarrollo humano en América Latina. Estudio de casos.* IICA, Bs. As. 1983.
- TEDESCO, J. Y PARRA, R. *La educación popular en América Latina.* Kapelusz, Bs. As. 1981.
- TOURAINÉ, A. *La marginalidad urbana.* Rev. Mexicana de Sociología 4: 1-140, México. 1977.
- TORRADO, S. *Estrategias familiares de vida.* CEUR, Bs. As. 1982.
- VILAS, C. *La dominación imperialista en la Argentina.* EUDEBA, Bs. As. 1973.
- VILLAREAL, J. *El capitalismo dependiente. Estudio sobre la estructura de clases en Argentina. Siglo XXI.* Bs. As. 1984.

..... §