

# Crítica Educativa

AÑO 3 - N.º 4 - BUENOS AIRES - OCTUBRE DE 1998

Deserción escolar y  
exclusión social

Dime con qué evaluación andas  
y te diré hacia  
qué universidad caminas

Las Universidades y los  
negocios

Evaluación de la universidad  
en un contexto de ajuste

Del Maestro Moderno al  
Trabajador Flexible

La Poética de los Chicos

Escriben

Nélida Landreani - Germán Cantero -  
Lawrence Soley - Susana Celman - Martin  
Lawn - Ofelia Seppia y Fabiola Etchemaite

Entrevista  
a María Saleme

La revista **Crítica Educativa** es una publicación independiente sobre temas educativos.

**Consejo Editorial:**

Elena Achilli, Miguel Boitier, Roberto Iglesias, Nélica Landreani, Héctor Méndez, Diana Milstein, Luis Rigal, María Saleme, José Tamarit.

**Comité Ejecutivo:**

Nélica Landreani, Luis Rigal, José Tamarit.

**Colaboradores:**

Michael Apple (EEUU), Paulo Freire (Brasil), Marco Raúl Mejía (Colombia), Adriana Puiggrós, José Romau (Brasil), María Tera Sirvent, Carlos Alberto Torres (EEUU).

**Diseño gráfico y armado:**

Viviana Mozzi

Las ilustraciones que componen este número corresponden a Berni.

**Impresión:**

R.M.S.A., Talcahuano 277, 2º piso (1066) Buenos Aires, Argentina.  
Teléfonos: 382-4452/1931

**Comunicaciones a:**

Tel/Fax: (01) 864-8025 y (01) 962-8538

**Correo:**

Av. Belgrano 3251, 18º B, Capital Federal, Argentina

Registro de la Propiedad Intelectual, en trámite.  
Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, sin el permiso previo del Consejo Editorial.

ISSN 0328-7130

# La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social

NÉLIDA LANDREANI\*

**E**n este trabajo me propongo volver sobre la deserción<sup>1</sup>, un tema que ha adquirido actualidad ante el avance inocultable de la pobreza en el campo educativo. Desde hace unos años me guía el interés por desentrañar los modos particulares de producción de la exclusión social. Mi empeño se ha concentrado en analizar las escuelas de pobres, comúnmente llamadas urbano marginales, escuelas depósito, de villeros o denominadas por algunos académicos como instituciones escolares en contexto de pobreza urbana, o en condiciones adversas. Cualquiera sea el nombre con que se las denomine, la pobreza penetra en ellas y consigue de algún modo su complicidad en la reproducción de la división social.

El campo de la Sociología de la Educación ha sido particularmente prolífico en analizar la relación entre pobreza y educación. La tradición desarrollista, nacida bajo el amparo del estructural funcionalismo impuso un modelo de análisis macrosociológico paradigmático que intentó describir en cifras la marginalidad en las escuelas. Algunas variables fueron señaladas como claves para explicar la relación existente entre el desarrollo económico y el rendimiento del aparato educativo: la deserción escolar es una de las principales, acompañadas por otras como la escolarización de la población, el desgranamiento de la matrícula, la repetición de grados, la retención escolar y el rendimiento académico.

La deserción escolar ha sido entendida como el abandono de la

situación de alumno. Es decir, que implica el ingreso al sistema escolar y su salida de él. La deserción, desde la perspectiva funcionalista comporta al menos tres cuestiones: una, su perspectiva cuantitativista y economicista nos aleja en vez de aproximarnos a la complejidad de la exclusión social. Dos, la deserción pareciera señalar a las escuelas que manifiestan "incapacidad" para retener a sus alumnos imprimiendo un sentido culpabilizador no solo hacia las instituciones sino y especialmente a sus docentes. Y, en tercer lugar, la deserción condena a los que no logran su integración, al fracaso personal, destinando para ellos el lugar de los inadaptados. Parte de este trabajo consiste, entonces, en desentrañar el modelo de análisis que ha preñado esto que se da en llamar la deserción escolar y que ha excusado a las políticas de

turno de las implicancias de la educación en la producción misma de la pobreza. Mas bien ha sostenido un análisis, que aún se repite, que escamotea el debate político acerca de la función reproductora, recursiva, de la educación escolar en el seno del capitalismo integrado tal como sigue pergeñada.

Son escasos los trabajos que apuntan a estudiar críticamente la exclusión social en el campo educativo. **Encarar su análisis exige penetrar en la producción social de la pobreza, en el sufrimiento de las instituciones mediadoras y en la constitución de las subjetividades en tanto producción de identidades sociales.** Tres dimensiones entretrejidas (sociedad, institución, subjetividad) que se ponen en tensión y pare-



Juanito ciruja, 1978

\* Titular de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER y en la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.

cieran estallar en paradojas en las escuelas de pobres.

Finalmente, quiero referirme a la posibilidad de abandonar el planteo meramente especulativo del problema y asumir el desafío de proponer alternativas viables para gestar procesos de resignificación de la tarea escolar, pensando que no es posible resolver la exclusión social desde las escuelas sino a partir de políticas sociales de Estado que hagan real la igualdad de oportunidades que tanto se empeñan en atribuir al sistema escolar. Alimentada por el optimismo freiriano creo posible encontrar nuevos sentidos de la práctica escolar confiando en la capacidad de los docentes para producir rupturas. En la última parte pues detallamos las estrategias que utiliza nuestro equipo en una capacitación docente alternativa y que nos da pistas acerca de cómo aproximarse a modos distintos de educar, que no esquivan la exclusión social.

**Quien conoce la realidad desbordante, conflictiva, saturada de las escuelas de los bordes, mediadoras involuntarias de marginación, sabe que la clave de la cuestión consiste en pensar en la posibilidad de una escuela con nuevo sentido.** Si no es posible una educación democratizadora en un país cuyo poder insiste en acentuar los agudos procesos de exclusión social, la pregunta que nuestro sentido común asoma a nuestros labios es aquella que hemos escuchado en boca de quienes invocan impotentes la solución de sus problemas al estilo de Chapulín Colorado: "*Y ahora... ¿quién podrá defendernos?*". La respuesta deberemos encontrarla, no por cierto en personajes de ficción, sino en el contenido político de la educación popular y en el fortalecimiento de los movimientos sociales que impulsan nuevos modos de lucha.

### La deserción: paradoja de sentido

Resulta por demás interesante detenerse a pensar en los términos que estamos usando cuando nuestra preocupación por la escuela está flanqueada por la pobreza, la marginalidad, la exclusión. Quien se interesa en desentrañar la paradoja señalada no puede ignorar los análisis que dominan la explicación de este problema. Los estudios que analizan el alcance del sistema escolar suelen apelar a índices sobre el desgranamiento de la matrícula, la deserción escolar, la repitencia, sin cuestionar el contenido ni la función misma de la educación formal. Tal vez, la deserción sea uno de los índices que ponen en duda la idealizada meta de educar al ciudadano, pero por alguna razón (que queremos dilucidar) no son empleados para tal fin sino para señalar el abandono escolar.

Mi primer objetivo entonces es develar el contenido político ideológico de la deserción como categoría social y advertir de su **origen militar**. En realidad los desertores son traidores que abandonan el campo de batalla huyendo del compromiso de una lucha en la que participan, incluso traicionando los valores puestos en juego y por tanto pactando (implícita o explícitamente) con el enemigo. Posee entonces una acepción de elevado contenido

valorativo: no sólo descalifica, sino que también deshonra. En esta lógica, los desertores escolares son los que abandonan el campo educativo, es decir, los que huyen del honor y la dignidad que confiere el ser educado.

El término ha sido empleado por teorías funcionalistas que han entendido al desertor, justamente, como aquél que, alguna vez integrado al sistema escolar, abandona la institución, dejando su escolaridad trunca. El sentido de abandono connota el incumplimiento de la educación básica cuya obligatoriedad está establecida en nuestro país desde el siglo pasado. El que abandona es aquél que se ha atrevido a dejar la lucha por el saber y el progreso; es el que traiciona de alguna manera la cultura, que se supone, está destinada a proporcionarle el beneficio de la civilización<sup>2</sup>.

En un trabajo paradigmático, A.M. Eichelbaum de Babini publicó en 1982 un artículo sobre el tema, afirmando que los desertores son los que abandonan definitivamente la escuela primaria sin poder completarla y se propone demostrar que es la forma más adecuada de medir la eficiencia del sistema educativo aunque no sea fácil reunir la información estadística que un estudio "riguroso" exige. Su positivismo metodológico le ha impedido advertir que la realidad educativa tiene multiplicidad de dimensiones que no se expresan en los datos estadísticos. La naturaleza ideológica de su discurso hace parcial el análisis, porque no pone en duda al aparato educativo, reduce el problema de la exclusión social a índices de pobreza y acota los conflictos culturales que encarna, a los índices del rendimiento escolar abrazando así el concepto limitado y funcional de **fracaso escolar**. En una reciente publicación esta autora vuelve a incurrir en forma renovada (acorde a estos tiempos de lenguajes engañosos) al tema.

De todos modos los aportes de Babini deben ser tomados en cuenta. Aunque su reduccionismo recorta la magnitud y complejidad de este emergente social, es cierto que su comprensión crítica exige apelar también a estudios estadístico-descriptivos de la situación educativa en el país para lo cual es necesario hacer uso de datos cuantitativos que, en el peor de los casos, tal como afirma la misma Babini, pierden de vista algunos aspectos importantes a tener en cuenta como la movilidad de la población (justamente los sectores sociales más cercanos al problema se trasladan constantemente en busca de mejores condiciones de vida siendo prácticamente imposible registrar estos movimientos migratorios en las provincias y entre ellas). Por otra parte y para colmo, la recolección de información es deficitaria en las zonas más afectadas por la pobreza y la falta de recaudos técnicos hacen poco confiable la información disponible.

Por los ochenta el PREBAL<sup>3</sup> publicó en nuestro país una decena de cuadernos de especialización denominados *Deserción Escolar* difundiendo esta perspectiva cuantitativista y controladora. Sería bueno recuperar las raíces clásicas de este tipo de análisis. El desarrollismo

encaró en la década de los sesenta estudios de esta naturaleza. Centrados en el concepto de **eficacia interna del sistema educativo**, algunos organismos internacionales emitieron una serie de documentos que señalaban los factores culturales que intervenían en el fracaso educativo latinoamericano y pusieron énfasis en la importancia de la expansión del sistema escolar para el desarrollo económico de la región.<sup>4</sup>

La estrecha vinculación entre el espíritu empresarial innovador y los niveles educativos de la población fueron hipótesis presentadas en el clásico trabajo denominado *Elites y desarrollo en América Latina*, reuniendo a importantes pensadores de la época entusiasmados por la movilidad social pero preocupados por los valores tradicionales de las culturas vernáculas, asociados no solo al fracaso de las economías de los países subdesarrollados sino también al fracaso escolar<sup>5</sup> Claro, no dejaron de señalar la importancia de factores exógenos en los débiles guarismos: la baja retención escolar y la elevada tasa de analfabetismo han sido señalados como condicionantes de la pobreza crónica de América Latina tanto como el comportamiento de variables políticas y económicas que no pudieron dejar de reconocer.

Cobran vigencia hoy muchos de esos argumentos que se esgrimen para acentuar la importancia de la educación para el ingreso al primer mundo y la integración a la globalización, haciendo gala de una memoria tan desvaída como los argumentos políticos que sustentan, porque no registran el fracaso de las políticas desarrollistas en la región. Un documento oficial invaluable para realizar un análisis comparativo de los discursos desarrollistas de entonces y los neoliberales de ahora es el presentado a la 29 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, realizada en París en 1997. En este paradigmático documento se dice por ejemplo:

“A lo largo de la historia de la humanidad el instrumento mas potente para lograr un crecimiento sostenido ha sido el desarrollo de los sistemas científicos y educativos. Ellos son los que posibilitan el círculo vicioso de la pobreza y la marginación ya que son los determinantes fundamentales de los sistemas productivos vigorosos que generan una alta capacidad de empleo. Y desde allí, el acceso a todos los ciudadanos de una nación a los bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece.” (p.19/20)

El **modelo de análisis por brechas** fue otra herramienta de entonces empleada para hacer medición de la eficacia del sector: tasas comparativas de matrícula potencial, de matrícula actual, de concurrencia y promoción, considerando la permanencia del niño en la escuela la medida más importante de la eficiencia escolar (o su ineficiencia). Hoy en día, se apela a análisis equivalen-

tes: las tasas de deserción en edad superior a la teórica aporta tecnicismos más sofisticados como extraer índices a través de tasas brutas por edad según niveles de escolaridad de acuerdo a la edad teórica correspondiente a cada nivel. No varía tampoco la **disociación entre los datos que aporta el análisis descriptivo y la ausencia del análisis político acerca de la función ideológica de la educación y su implicancia en la producción de las identidades**. Tampoco, el carácter estructural de la pobreza, producto de un régimen distributivo que justifica la concentración y la exclusión social como consecuencias inevitables o, en todo caso, como producto de algunas disfuncionalidades del modelo (como señalar la evasión impositiva como factor determinante del déficit fiscal) (Landreani, 1997b).

**La cuestión medular en nuestra crítica a estos análisis es que ocultan la naturaleza expulsora del sistema capitalista actual y la complicidad del sistema educativo oficial que complementa el proceso expulsando niños y jóvenes del campo escolar**. Los mecanismos de evaluación de la eficiencia del aparato educativo (hoy centrado más en la noción de **rendimiento académico asociado a la calidad educativa**) son dispositivos de control político con el propósito de lograr la adaptación social deseable para la continuidad de la estructura de poder vigente. De ahí que el proyecto educativo, sus objetivos y contenidos no sean evaluados sino por el contrario, operan como principios incuestionados o, utilizando su propia gramática discursiva, son **“variables de control del comportamiento del sistema”**.

Volviendo a la deserción, queremos insistir en que el argumento principal que reafirma la noción de desertor es tremendamente culpabilizador e induce a creer que, quienes abandonan la estructura escolar, inauguran o incrementan procesos de **inadaptación individual y social**. Los pobres son los proclives a adoptar semejante afrenta.

La permanencia de los alumnos en el sistema educativo siempre se ha entendido en términos de que es el propio sistema el que establece las reglas del juego. La retención escolar pretende, justamente, tomar en cuenta la capacidad de la institución de retener a los que ingresan, mediante el control de la matrícula escolar anual. Los datos son esclarecedores en este sentido: 200 mil alumnos es la diferencia entre los matriculados en primer grado y los inscriptos a séptimo grado en el país. Y todos sabemos que las cifras ocultan una realidad encubierta: el dibujo de la matrícula en las escuelas que registran los mayores índices de fracaso escolar.<sup>6</sup> Las diferencias en los índices totales y relativos de la **población escolar inscripta** en cada nivel de la enseñanza, nos acerca a la estructura escalonada de la matrícula:

	Total de Alumnos	Nivel Inicial	Nivel Primario	Nivel Medio	Nivel Superior
<b>Total País</b>	<b>9.073.721</b>	<b>1.128.712</b>	<b>5.043.342</b>	<b>2.531.406</b>	<b>370.261</b>
	100 %	12,44 %	55,58%	27,90%	4,08

**Fuente:** Sistema Federal de Información Educativa. Relevamiento anual 1996 Resultados definitivos. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

La diferencia porcentual de alumnos por niveles es muy revelador: la pirámide posee escalones abruptos desde donde caen alumnos. El misterio de su destino no es objeto de preguntas en ninguno de los documentos oficiales. La preocupación hoy se concentra en programas de retención que insisten en considerar a la escuela como un sistema eficiente y sin sujetos.

Admitiendo que aún con estos recaudos una aproximación cuantitativa a la deserción es útil, debemos reconocer también que existe una dificultad cierta para reunir información precisa sobre la deserción. Se puede en todo caso apelar a datos indirectos. El **51,43 %** es el promedio de **retención de la matrícula escolar**<sup>7</sup> de nivel primario en el país en la cohorte 1987-1993. **Prácticamente la mitad de los niños que asisten a la escuela primaria no efectúan su escolaridad primaria en el tiempo previsto.** Las cifras son dispares: Capital Federal ha retenido al 73,3 % de sus alumnos (otras cifras abultadas son las de Buenos Aires, Tierra del Fuego, La Pampa, Córdoba y Santa Fe, que superan el 60 %) y en cambio Corrientes, Chaco, Formosa, Misiones y Santiago del Estero oscilan entre el 35 y 37 %.<sup>8</sup> Según datos de Estadísticas Educativas de 1977 la retención del nivel de escolaridad primaria en el país era del 33,4 % en la cohorte 1971-1977. Estamos pues en presencia de un problema que está lejos de resolverse.

Pero no debemos confundirnos. La retención escolar es una tasa equívoca porque no da cuenta del movimiento de los alumnos, aunque puede darnos pistas acerca del comportamiento de la matrícula. Por eso es interesante acompañar estos datos con el análisis del **desgranamiento**, que es el índice inverso al de retención: número de chicos que los grados van perdiendo en el transcurso de la escolaridad por abandono, repetición, traslado y/o muerte. Babiní prefiere sintetizarlo de otra manera: *"Es el residuo constituido por todos los que no hicieron la carrera ideal"* (p.33).

En siete años los alumnos ingresantes a la escuela primaria debían completar la educación básica hasta hace poco (cuando se introduce la reforma incorporando el tercer ciclo obligatorio) estando en condiciones entonces de proseguir la educación en la escuela media. Sin embargo, la matrícula de ingreso a la enseñanza media es notablemente inferior por lo que se presume que una parte de ellos abandona; otros, completada la educación obligatoria, deciden dar por satisfecha su aspiración a educarse o, resignadamente, ingresan al mercado laboral por carecer de condiciones económicas que le faciliten

extender el período de formación.

Son relevantes los datos que aporta M.T. Sirvent en un estudio sobre la educación de adultos y jóvenes:

"Los últimos datos censales nos muestran (entonces) que en la población de quince años y más, que ya hoy no asiste a la escuela, un 59,6 % sólo alcanzó el nivel primario de educación, de los cuales sólo la mitad, aproximadamente, lo logró en forma completa. Un 29 % llega al secundario, pero más de la mitad se queda a mitad de camino, abandonando el nivel medio entre primero y segundo años. Es decir que aproximadamente, un 75 % de la PEA (Población Económicamente Activa) no posee las calificaciones educativas requeridas por el nuevo patrón tecnológico, ni por el proceso de fortalecimiento de nuestra aún naciente democracia. Las cifras se agudizan según las clases sociales y las regiones del país. Estos datos siguen mostrando una marginación objetiva y una discriminación en relación con el acceso a la educación"

Es común escuchar a docentes de escuelas de pobres afirmar que la extensión de la obligatoriedad está acelerando los procesos de exclusión educativa. **Se presume y hay buenas razones para tenerlo en cuenta, que la inauguración del tercer ciclo acompañará un proceso de expulsión encubierta.** Algunos indicios ya son evidentes: alumnos con asistencia irregular, sobre edad y la proliferación inarticulada de formas de educación compensatoria (aulas satélites, talleres laborales, escuelas nocturnas, cursos de capacitación, programas especiales, etc.) que dan lugar a un circuito para-escolar con presupuesto insuficiente, designaciones docentes sin concurso, contrataciones dudosas y una evidente ausencia de política para ellas.

Parte de la naturalización de esta concepción culpabilizadora se oculta en las justificaciones que funcionarios realizan respecto de los operativos de evaluación. C. Braslavsky (actual Directora Nacional de Programas y Proyectos), por ejemplo, afirmó enfáticamente que *"es necesaria una fuerte cultura de evaluación institucional, del alumno, personal"* pero pareciera no incluir como imprescindible una evaluación de la orientación política de los cambios, ni un análisis de las consecuencias sociales de la reforma.<sup>9</sup>

En síntesis: sin dejar de admitir que el tipo de información precedente posibilita un análisis estadístico descriptivo interesante para efectuar un diagnóstico de la cobertura del sistema escolar a nivel nacional y provin-

cial, no deja de ser parcial y precario para atender a los procesos sociales y culturales puestos en juego. **La perspectiva funcionalista acompaña al análisis economicista del rendimiento escolar al desdeñar la naturaleza política de la acción educativa, al omitir a los sujetos que encarnan estos procesos en la práctica social, al universalizar una reforma destinada a constituir sujetos integrados a un mercado de empleo selectivo y por ende, cómplice de procesos de exclusión social.**

En consecuencia, el término deserción es precario porque nuestra preocupación no es cuantificar el fenómeno, ni tampoco culpabilizar a quienes son los afectados por la exclusión social y económica, sino justamente, entender por qué son condenados por ello y silenciados por la indiferencia.

Renegando del término deserción, situaré el análisis en los síntomas que denuncia, síntomas que nos acercan a la crisis cultural que vive el capitalismo actual y que se disemina con particular ensañamiento en las escuelas marginales.

### La crisis educativa:

La escuela ya no es la misma. Hay quienes afirman que se ha vaciado de sentido. Los propios docentes encarnan discursos que problematizan su condición de trabajadores de la educación e inauguran nuevas formas de señalar los síntomas de la crisis.<sup>10</sup> Por esa razón, me parece interesante recuperar la noción de **crisis** como procesos de ruptura, como momentos históricos que quiebran o debilitan el orden hegemónico, estableciendo nuevas condiciones del movimiento histórico social. Veamos de qué orden estamos hablando y cuáles serían estas nuevas condiciones sociohistóricas que implican al aparato educativo.

**El capitalismo mundial integrado o Nuevo Orden Mundial Globalizado, ha producido un nuevo discurso cuyo atributo central (desde la perspectiva del problema que nos ocupa) es hacernos creer que hemos ingresado a una etapa superior de desarrollo de la humanidad, un proceso no sólo progresivo sino inevitable, que conjura la decadencia del final del milenio** (Landreani. 1997a) No creo que se trate de la culminación natural de una época. Estoy convencida, en cambio, que estamos en presencia de una crisis descomunal del capitalismo que intenta revertir mediante cambios que alteran la estructura social y simbólica, provocando procesos no conocidos pero que intensifican el carácter propiamente explotador del sistema económico, que expolia al planeta, incentiva las guerras fratricidas y concentra el poder. **Esta crisis es entonces consecuencia de la exacerbación de los procesos de exclusión social producto de las múltiples reformas socioeconómicas que arrastran consigo nuevos procesos de disciplinamiento social** alterando la trama social y la constitución misma de las subjetividades.

La acción hegemónica convence a muchos que el nudo de los problemas de hoy corresponde al campo económico. Más aun, la economización de lo social ha convertido la educación en una variable cuyo significado se encarna en la libertad del mercado y se regula en el marco de la ley de oferta y demanda. Es útil entonces **abarcar el análisis de la crisis a la institución misma de la sociedad.** Es decir, a la producción simbólica que legaliza, legitima como universal y necesario un orden socioeconómico históricamente constituido y los cambios que imprime para preservar su estructura.

Estos procesos abarcan todas las dimensiones de lo social para cobrar significados particulares en sus contingencias, apelando a dispositivos que mediatizan las desigualdades: el dinero por ejemplo, desplaza la mercancía por un valor de cambio, cuantificando las necesidades y convirtiéndolo en su portavoz. Tener o no tener es lo que define el valor de las personas y el lugar que se les destina en la escala social. Entendemos entonces por qué la insistencia de hablar de los carenciados y no de los excluidos. El consumo es la necesidad de la época por tanto las personas son reconocidas en tanto satisfagan o no las necesidades básicas (?).

Sabemos que el sistema educativo ha sido una de las principales instituciones encargadas de la producción de la identidad social. En este sentido me parece interesante tener en cuenta las dimensiones de la crisis de la educación en nuestro país. Crisis de la institución que no es sino expresión de la crisis del orden capitalista y que consecuentemente arrastra una alteración del tejido social y de las identidades. **La crisis se manifiesta en el orden del estado en su conjunto, de las instituciones mediadoras (como la escuela, la familia, los partidos políticos, la justicia) y de la subjetividad. Es posible pensar, entonces, que la exclusión educativa pueda entenderse en el marco de esta crisis de orden y se disemina en cada una de sus dimensiones.**

Con este encuadre analítico me propongo abordar la complejidad de la exclusión educativa apelando a la perspectiva de los actores, es decir, saliendo del análisis descriptivo, omnipotente, para situarme del lado de quienes padecen las consecuencias de la exclusión social y por ende educativa, que son a mi juicio los que posibilitan pensar en la educación alternativa porque con sus prácticas atraviesan el carácter paradójico de la crisis.

### ¿Quiénes son los desertores?

¿Qué sujetos son los afectados por la exclusión? ¿Cómo encarnan en sus historias personales sus identidades sociales, en los bordes del tejido social? ¿Qué características especiales manifiestan estos niños sobre los que recae la culpa de hacer abandono de la escuela?

**Los niños de las clases subalternas constituyen su subjetividad participando de procesos culturales que niegan su presencia, asisten a su devastación como sujetos de libertad porque son objeto de una cultura**

depredadora que hegemoniza el campo social (McLaren). La escuela participa activamente en esta hegemonía proponiendo un modelo de niño que establece (legítima, naturaliza) atributos definitivamente alejados de la vida de los excluidos. Hay una brecha gigantesca entre la vida cotidiana del chico y el ideario pedagógico.

El perfil de alumno deseable (que hoy se encuentra sumergido en las expectativas de logro académico) fue amasado por una cultura que universalizó un estilo de vida propio de algunos sectores sociales. Sin embargo, el sujeto pedagógico no puede ser reducido a su filiación de clase pues las identidades se constituyen en dimensiones que son atravesadas por otras contradicciones sociales vigentes en el capitalismo: género, edad, etnia, religión, por citar las principales.

Niños que trabajan desde muy temprana edad, hambreados, viviendo en condiciones deplorables, con una trama cultural en desintegración, ingresan a una institución que exige de ellos aprendizajes no percatados por el común de los docentes porque se trata de procesos de apropiación simbólica, naturalizados. El dominio de la estructura regulada del tiempo escolar, la utilización y distribución de los espacios físicos promueven formas de disciplinamiento que en los chicos de ciertas clases sociales están incorporados en su capital cultural y resultan confirmatorios. El uso del cuerpo, los códigos de interacción, el lenguaje gestual, las competencias lingüísticas, el desarrollo de habilidades específicas, se convierten en expectativas naturalizadas y en cambio, los aprendizajes que han facilitado su tránsito por la vida social a estos pequeños son ignorados (por desconocidos), ocultados, desvalorizados, censurados (comparemos un chico que vive sin reloj a un ritmo que fija la calle y la vida estructurada de la familia de clase media con costumbres pautadas y su traslación al esquema rígido de la estructura horaria escolar)

**Los niños de los sectores excluidos no desarrollan prácticas homogéneas, sino que manifiestan de muy diversa manera la rica y heterogénea producción cultural:** las formas del humor, el manejo del cuerpo, los códigos éticos, las relaciones parentales, los juegos, gestos, mitos, tradiciones, el origen familiar, la inserción laboral, su religiosidad. **No es posible señalar a la pobreza como una realidad unívoca,** compone una trama difícil de sintetizar en una figura imagen como la que es tan habitual escuchar en las escuelas. El perfil naturalizado del sentido común que suelen condensar los docentes, apegado al modelo de normalidad instituido, los define como chicos que *"carecen de hábitos", "son violentos", "son lerdos", "carecen de afectos", "no tienen interés en nada"*.

La resistencia a la adopción de reglas escolares que invaden su cotidianeidad, su estima, su posición en relación a los pares suele generar elevada tensión en la institución siendo fácil acudir al estigma, que señala sin ambages a *"manzanas podridas"* *"chicos ingobernables"*

*"casos perdidos"*. Los *"peores"*, tienen un tránsito precario, desisten y reinciden de la vida escolar. Muchos no se resignan a perder un lugar que, aunque les señale y culpabilice, brinda un espacio de calor, de seguridad y amparo social cada vez más desvaído afuera.

Los niños emplean estrategias para lograr integrar estas contradicciones culturales que les permite apropiarse de la normativa e interactuar en el contexto situado de la escuela. Los procesos de apropiación son selectivos de ahí que no todos logran constituirse en alumnos *"aceptables"*. **Las condiciones que establece cada institución para amparar, contener, desarrollar estas estrategias infantiles definen en gran parte el proceso de construcción de su identidad social, facilitando o entorpeciendo la formulación de negociaciones e intercambios.**

Chicos que se manejan con libertad en la calle, que aprenden a sobrevivir en la contingencia y la necesidad no satisfecha, manejando dinero y sorteando todo tipo de experiencias y sufrimientos, son a la vez esos chicos que dentro de la escuela hacen uso clandestino, escamoteado, furtivo, de los saberes que la calle enseña, penetrando desconfiados en un mundo cuyos códigos desconoce, pero que a la par, procesan, realizan intercambios simbólicos, intervienen en la trama normativa, negociando y peleando su lugar en ese espacio social y participando en la formulación de las reglas (aunque no sea reconocido por los adultos que prefieren creer que poseen el amplio dominio de la escena). La gestión institucional tiene, pues, un carácter político en la configuración de condiciones que estructuran la práctica infantil. Imbuída de un penetrante sentido empresarial/gerencial este aspecto nodal de la trama escolar generalmente pasa desapercibido por los directores y el personal docente.<sup>11</sup>

### ¿Quiénes enseñan a los desertores?

Como una consecuencia casi obvia del anterior punto debemos preguntarnos quiénes son los que educan (o tratan de educar) a los que están condenados a fracasar. Los desertores son chicos que más tarde o más temprano muestran síntomas que los docentes con experiencia reconocen con alguna sabiduría. **Desde el primer grado los maestros saben a ciencia cierta quiénes lograrán sortear las dificultades y quiénes, en cambio, seguirán la ruta de los que "abandonan"**

El ausentismo, es uno de ellos. La asistencia irregular es un indicio de la adaptación transitoria, esquiva. Se apela a diversas tácticas para retener la presencia del chico (desde la relación con la familia para lograr su apoyo hasta la amenaza de expulsión del alumno). Su presencia irregular en el trabajo del aula se acompaña de atraso ostensible en las tareas del grado, de modo que su dificultad por mantener el ritmo de los compañeros se agrava, acentuando su retraso. Estos chicos suelen manifestar sus primeras dificultades en el preescolar y en los primeros grados, siendo señalados desde sus inicios

como lentos, retrasados, con problemas de conducta. El fracaso es la denominación común para este aprendizaje que no cumple con las expectativas que la o el docente ha depositado en sus alumnos.

**Los docentes, desprevenidos, sólo atinan a poner en juego las reglas conocidas, las que la tradición normalista legalizó a través de la "misión civilizatoria" y las adosan a las nuevas formas del discurso pedagógico que se diferencia solo formalmente de la construcción del nuevo perfil de alumno. En todo caso, apelan a su sentido práctico, es decir, a saberes acumulados que no son objeto de ese discurso porque opera en el plano de la conciencia práctica.**

El proceso de apropiación institucional le proveerá de las reglas habituales, del sentido común que constituye la identidad institucional. Paradójicamente, las escuelas de pobres sufren el mimetismo de la realidad circundante (Landreani, 199. "*Somos docentes marginales*" es una expresión común que admite la interpenetración cultural. El medio social ingresa a la escuela impregnando de sentido a su acción educadora y creando no pocos conflictos con ello.

Hay una notable ausencia de tratamiento de estos asuntos en la formación docente tanto como en la investigación socioeducativa. Se insiste en imaginar un alumno inexistente en estas escuelas simulando que su labor es uniforme.<sup>12</sup> La brecha entre la capacitación y las prácticas docentes es la misma que tiene lugar simbólicamente entre el modelo ideal de alumno y las prácticas infantiles. Estas contradicciones estallan habitualmente en el aula y los docentes utilizan diferentes estrategias pocas veces socializadas para construir la relación pedagógica.

En estas condiciones muchos docentes desarrollan un compromiso solidario hacia estos sectores que estimula la imaginación pedagógica, más allá de los dispositivos institucionales que impone el orden escolar a través de los imaginarios y a pesar del sentido común que naturaliza estos procesos y los vuelve opacos a los ojos de buena parte de ellos. **A costa de su propia salud los docentes que optan por dedicar su tarea a estos alumnos tienen una abnegada entrega, esclavos del asistencialismo quedan marcados en su historia profesional con la dura realidad de la pobreza.**

Hace unos días funcionarios del Ministerio de Cultura y Educación dieron los resultados del segundo Operativo de Evaluación y ante las decepcionantes cifras no tuvieron mejor explicación que adjudicárselas a la complejidad de los nuevos contenidos diseñados por expertos y a acusar a los docentes por "*no estar preparados para enseñarlos*".<sup>13</sup> El concepto de eficiencia mantiene alejado el cuestionamiento acerca de los propósitos que orienta la política educativa y los resultados negativos de la pretendida capacitación oficial.

**"La actual división social de las escuelas<sup>14</sup> ha producido también un proceso de marginación docente: maestros y maestras, profesores de escue-**

las medias en contextos de pobreza, son también sujetos a procesos de exclusión similares a los que afecta a los sectores sociales más castigados. Los maestros de pobres, sumergidos en la dramática social de los marginales son a su vez marginados del propio sistema educativo" (Landreani, 1998)

## ¿Qué escuelas producen desertores?

**En el sistema escolar, las escuelas llamadas urbano marginales, denominadas así por el sentido común que asocia las escuelas con la población "carenciada", representan el mayor grado de concentración de desertores y fracasados.**

Las llamadas expectativas de logro, término acuñado por Talcott Parsons por la década de los cincuenta, y que hoy vuelve a ser utilizado como si fuera novedoso, son los criterios de deseabilidad que el sistema educativo (es decir el proyecto educativo oficial) establece como meta para el conjunto de los escolares. Las escuelas de pobres deben acogerse a estos criterios despreciando la particularidad de los procesos de producción cultural propios de estos sectores sociales y encarnando involuntariamente la reproducción de la pobreza. **Los dispositivos de discriminación están instalados en la enunciación de las competencias que orienta las acciones educativas. Esto lo viven muy angustiadamente los maestros y maestras que desesperan por lograr en los niños lo que les está negado socialmente: que se apropien de las herramientas simbólicas que paradójicamente los niega como sujetos. Así opera desembozadamente la hegemonía cultural.**

Las escuelas de pobres se denominan también **escuelas depósito** porque suelen concentrar en su matrícula chicos que provienen de otras escuelas, con sobre edad, repetidores, muchas veces indocumentados, con problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje. Recalan en estas escuelas como último reducto. Pese al historial muchos logran terminar su escolaridad, aunque en condiciones poco comparables con las llamadas escuelas "normales".<sup>15</sup> En la jerga docente la escuela depósito es signo de pertenecer al último lugar en el rango de valoración de las escuelas y a nuestro criterio confirma que están destinadas a acoger los restos del naufragio escolar.

Las escuelas en contextos de exclusión social elaboran estrategias de negociación, incorporando contradictoriamente aspectos de la vida de los alumnos. El contenido político de la educación se hace más palpable en ellas: qué enseñar y para qué son preguntas que se repiten a diario y dejan al descubierto la impotencia, el vacío en la formación y la ausencia de una política antidiscriminatoria. **Es frecuente encontrar dispositivos institucionales que destacan y promueven la adaptación pasiva, el acomodamiento a las reglas,** siendo común que los "mejores" alumnos sean aquellos niños que son silenciosos, quietos, callados, respetuosos de sus mayores, aunque carezcan de iniciativa y creatividad. En

estos casos se premia la adaptación y suele ser común que sean niñas (una sospecha fundada y de la que ya hay interesantes estudios).

Un hecho notable, común en este tipo de escuelas, es encontrar alumnos egresados de la primaria que siguen asistiendo a la escuela, van de visita, asisten a los actos, ayudan a los maestros en actividades extraescolares, o quedando afuera, merodeando, hasta que la calle los gana. La contención, el amparo, ser reconocidos, probablemente sean sus motivaciones. Por supuesto, no todas las escuelas logran crear redes de contención en su interior.<sup>16</sup>

Sería simplificar el tema afirmar (como muchos hacen) que estos niños/jóvenes permanecen en la escuela porque tienen el beneficio del comedor. En realidad, muchas escuelas de pobres desarrollan formas de contención social que ampara a la infancia acosada. **Las escuelas de pobres tienen una identidad institucional precaria:** su historia en el barrio determina su relación con la comunidad. Los actos de vandalismo, saqueos, robos, ingresos nocturnos muchas veces acompañados de demostraciones de intenso rencor que dejan depositado esparciendo heces en la dirección, parecieran dejar expuesto el rencor que seguramente recogen de los procesos discriminatorios en su vida de alumnos. La autoestima vulnerada, la censura y desvalorización, la desconfianza y el rechazo son sólo algunos de los procesos presentes en la exclusión encubierta que la vida cotidiana de las escuelas sugiere con la complicidad involuntaria de los docentes.

La relación de las escuelas con el barrio suele ser altamente conflictiva recurriendo por lo general a medidas de seguridad y control que producen el efecto contrario al deseado. Algunas que logran plantearse un proyecto institucional alternativo descubre el valor de la contención social y se transforman en **referente ético del barrio**. Cuando esto ocurre, la institución es defendida como propia y su valoración social recoge la estima de quienes reconocen la importancia de la educación: *"Esta es la Escuelita del barrio. Es la mejor, porque nos enseña cosas útiles". "En esta escuela nos tienen en cuenta y cuidan a nuestros chicos para que no anden en la calle"*.<sup>17</sup>

**La división social de las escuelas acentúa la territorialización de los sectores de clase.** Esta división se asienta en un criterio perimetral que coincide con la división social del territorio urbano, cada vez más segmentado. Lo que Foucault detalló como dispositivos institucionales de control mediante el panóptico hoy parece reinscribirse en el territorio más amplio de las ciudades con las escuelas cercadas por los límites del "peaje" (barreras sociales que protegen la villa de intrusos). La pertenencia de la escuela al perímetro social demarcado depende entonces de la construcción social del vínculo. Hay maestras que deben pagar el peaje para entrar (en Rosario por ejemplo) de modo que en esos casos la ubicación espacial del edificio no se corresponde

con el espacio social delimitado por la identidad cultural

La reestructuración del Estado y el desplazamiento de la responsabilidad pública a la esfera privada, ha acrecentado el proceso de fragmentación del sistema escolar. Esta fragmentación señala a su vez un futuro urbano de terribles consecuencias tal como en las grandes ciudades ya está aconteciendo: los barrios residenciales amurallados, custodiados, en donde se concentra la riqueza a escondidas de quienes quedan al margen. Estos sectores están construyendo las instituciones a su medida, aumentando así la brecha social y educativa.

**Las escuelas acompañan este proceso de exclusión en tanto son instituciones que garantizan la socialización de los sectores sociales y la difusión de la cultura socialmente legítima, pero lo hacen ocupando un lugar social paradójico, mediador entre el estado y el medio social.** Los barrios periféricos crecen incorporando cientos de familias que provienen del interior, de países vecinos, de provincias aledañas, en busca de mejores condiciones de vida, que por supuesto, las ciudades no están en condiciones de ofrecer. La violencia, la desintegración familiar, la falta de trabajo, el incremento en el tráfico de estupefacientes y de la prostitución se concentra en estos barrios, afectando directamente a las escuelas que asumen como propias estas problemáticas. Vaya entonces si el término deserción queda estrecho para hablar de ello.

Las escuelas de pobres, que están en los bordes del sistema educativo están siendo culpabilizadas de los magros resultados académicos, de la falta de compromiso de sus docentes, de su escasa formación. **Estas escuelas son la caja de resonancia de los problemas sociales** La territorialización escolar confirma la fragmentación del sistema y la política educativa estimula la estrategia del sálvese quien pueda. **En este marco de recrudescimiento de la división social estas escuelas están condenadas a seguir produciendo excluidos. Y esto los docentes lo saben.**

Planteadas así las cosas pareciera que no quedan salidas. La fragmentación y el individualismo, parecieran dominar el campo de las utopías a menos que confiemos en **la capacidad que tenemos como sujetos colectivos para elaborar proyectos con los excluidos, los silenciosos, los que están en los bordes, como protagonistas de un futuro posible**

### **La voluntad colectiva y la realización de proyectos:**

Quienes desde las Ciencias de la Educación nos declaramos críticos, tenemos un desafío muy importante en la tarea de aportar imaginación y herramientas para la elaboración de proyectos alternativos a los que hegemonizan el campo educativo. Se trata de pensar en una escuela posible, que alivie la tarea que actualmente encaran los docentes en forma solitaria y con tremendos costos personales. Las escuelas de los pobres, de los

excluidos no pueden renunciar a los conocimientos para convertirse en lo que actualmente son : instituciones de contención social. Es preciso trabajar para recuperar el sentido de la relación de la escuela con quienes son los marginales del proceso de exclusión social, repensar el sentido del conocimiento y ampliar la responsabilidad social de la institución. Esto nos enfrenta a la política educativa, puesto que la reforma en vigencia refuerza la producción de saberes integrados a un proyecto selectivo, solo accesible a los integrados.

**La escuela argentina se encuentra en una encrucijada.** El sentido común cree que sólo es posible cambiar la escuela en el sentido que la política educativa conduce. El discurso oficial es muy claro al respecto: o la transformación educativa o la escuela tradicional. Tal parece que se trata de un falso dilema en el que se oponen el discurso positivista, normalista ya clausurado hace tiempo (pero presente aún en el sentido común docente) o la transformación educativa, proyecto aparentemente tecnocrático que refuerza la fragmentación social y pretende la formación de sujetos individualistas, competitivos y complacientes con la mercantilización de los valores.

¿Será que no somos capaces de pensar colectivamente para producir alternativas que permitan la constitución de sujetos protagonistas de un cambio que nos tenga en cuenta a todos? ¿Qué implica esto en el campo educativo? **Implica, necesariamente, pensar en la capacidad (cerceñada, alienada) del colectivo docente de asumir la posesión del pensamiento crítico, admitir que las escuelas son espacios de producción cultural.** En fin, se encarna en una pregunta que ronda como fantasma en el imaginario escolar : ¿Quiénes somos los docentes ?

Bien es cierto que esta perspectiva no será conducida desde los resortes del poder. Más bien, es una propuesta que nace de la potencialidad misma de los docentes como trabajadores de la cultura. **La capacidad crítica está encubierta simbólicamente por la institución imaginaria de la escuela.** Por eso no se resuelve solamente ampliando el financiamiento y mejorando las condiciones de trabajo de los docentes.

La cuestión nos abre el complejo mundo de lo político, recuperando la pregunta formulada al principio: ¿Es posible una escuela democrática en un país dominado por un modelo excluyente? La pobreza, como la exclusión social, son consecuencias de un sistema que insiste en privilegiar las tasas de ganancia para unos pocos. Aunque no se lo proponga explícitamente, las escuelas forman parte de la producción de la desigualdad necesaria para la reproducción material, política y simbólica. **La exclusión educativa es evitable a condición de alterar la desigualdad intrínseca del capitalismo.**

No se piense que la escuela está condenada a ser excluyente. La práctica docente no es sujeto absoluto del dominio simbólico. Las instituciones no son colmadas por el poder hegemónico. Si esto fuera así no podrían explicarse las protestas, la resistencia gremial, la persistencia de la Carpa de la Dignidad, las experiencias que

maestros y maestras prueban día a día para dar nuevos significados a su tarea agobiante.

**Plantear el debate político educativo no hace referencia a que la intelectualidad se ponga a pensar en la educación que tenemos y resuelva en reunión de notables cuál es la educación que merecemos. Muy por el contrario, presupone un acto de autonomía popular.** Es preciso entonces plantearse formas concretas de fortalecer los espacios de producción de autonomía docente, que nos sitúe como protagonistas y no como sujetos pasivos de reformas.

La autonomía docente, tal como pensamos que es posible construir, no deviene de una creación de sabios, ni es producto de cursos que la enseñen. **La autonomía se ejercita, como el poder.** Y su potencialidad reside en la práctica docente misma. Por eso la pregunta acerca de la escuela y la exclusión no es intelectual, replantea la capacidad práctica de los docentes acosados por la pobreza de otorgar otro sentido a su tarea que la que están marcando los imaginarios puestos a dominar simbólicamente el mundo de los sentidos.

**Hay dos cuestiones que son fundantes en la propuesta de fortalecer la autonomía docente, indispensable para pensar en producir proyectos educativos alternativos posibles, aún en el marco de la actual exclusión:** develar, hacer visible los procesos de alienación que operan en el trabajo docente y encubren su función ideológica y en segundo lugar esclarecer los procesos de reproducción y producción cultural que tiene por escenario principal el aula, reconociendo el mundo cotidiano del alumno.

#### • El trabajo docente:

Un presupuesto de base es que no hay posibilidad de una alternativa en el marco de la exclusión social sin que se revele, se vuelva visible y claro a los ojos de sus protagonistas, **el proceso específico del trabajo educativo.** Hay aquí un nudo principal sin el cual no es posible plantearse una ruptura del dominio de los prejuicios, del desconocimiento de la diferencia, de la discriminación encubierta, de la cual somos sujetos quienes no poseemos control sobre los procesos que desata nuestro trabajo. ¿Qué dispositivos de alienación, de ocultamiento, se ponen en juego en el acto de enseñar?, ¿cómo se instituyen los modelos establecidos por un orden escolar que no contempla al otro sino que se le impone a través de modelos ideales que desconocen (niegan) las diferencias sociales?

El trabajo que proponemos consiste en **esclarecer la naturaleza del proceso de trabajo. La autonomía docente no se decreta sino que empieza a construirse haciendo "visible" el trabajo docente, lo que presupone develar la estructura del orden simbólico que domina el imaginario escolar, analizando críticamente las reglas que hegemonizan la vida cotidiana escolar: los criterios, las reglas de juego, las rutinas, lo habitual, desmantelando el sentido común naturalizado.**

Las escuelas, por ejemplo, imponen la "unidad de criterios" por la que se idealiza la armonía y cohesión, la aceptación irreflexiva de las decisiones que predeterminan esas reglas que los docentes tienen que aprender a jugar.<sup>18</sup> Son esas mismas reglas que se imponen al chico en el aula (orden y silencio, la obediencia). **De ahí que la elucidación de estos dispositivos es esencial para tomar en cuenta que gran parte de las actividades que los docentes realizan están bajo el dominio de un sentido común cuyo origen ignoran, convirtiendo el proceso en un trabajo alienado.**

**Llamo trabajo alienado aquel cuyo trabajador carece de dominio directo sobre su propio proceso de trabajo.** Se trata de procesos de extrañamiento ya que su actividad se vuelve ajena al docente. Es paradójico entonces que ahora se hable de "construir el conocimiento con el alumno" y a la vez se le niegue al docente la posibilidad de deconstruir su propio proceso de conocimiento. Sus condiciones de trabajo no sólo le son ajenas porque desconoce el carácter ideológico de su función, sino que se encuentra acosado por bajos salarios, en condiciones edilicias insalubres, en una tarea desprestigiada socialmente, sin una formación que lo capacite para atender a la complejidad cultural, etc.<sup>19</sup>

De esta manera, un paso inevitable en la producción de la autonomía y de la posibilidad de elaborar proyectos alternativos es poder dar luz a los procesos de alienación y a las contradicciones que fluyen en la vida institucional. El mito del orden prevalece en el imaginario escolar produciendo el miedo a afrontar los conflictos, la cultura del deber encubre las expresiones contradictorias de las relaciones en la escuela. **El análisis institucional es una herramienta que permitiría elucidar las contradicciones sociales en tanto no encubra la función política de la educación.**

#### • La producción cultural

**El otro eje consiste en trabajar con la cultura del alumno.** Es decir, desentrañar el proceso educativo. En este sentido, es ineludible recuperar a un gran maestro latinoamericano, Paulo Freire, quien se planteaba con claridad política la responsabilidad del docente en fortalecer su esperanza, desafío que implica romper con los moldes del alumno idealizado y reconocer la capacidad de aprendizaje del alumno. Estas rupturas implican fortalecer el optimismo pedagógico "*Cómo es posible, se preguntaba en San Luis, ser docente sin tener esperanza de que es posible un mundo mejor?*"

**El futuro es una construcción, por tanto, el trabajo educativo debe concentrar su esfuerzo en su naturaleza histórica, entendiendo la escuela como espacio de producción cultural.** De producción, porque no se trata de re-producir los modelos que atan al docente a una figura de niño ideal (en brutal contraste con los niños de la pobreza) sino de recuperar la cultura que el alumno trae a cuestas, encarnada en su cuerpo, en sus modos, en su lenguaje, en sus juegos, en las miradas, en sus manos, que

se construye en su vida cotidiana, en su medio social, para potenciar su lugar en el mundo social, aprendiendo a intervenir en las decisiones, a defender sus derechos, a luchar por asegurar su inclusión social.

**En el espacio escolar, las escuelas producen cultura porque se procesan negociaciones en el que el docente pone en juego su propia cultura, sus saberes, sus representaciones porque no es posible educar sin comunicarse.** Sin embargo, careciendo de herramientas teóricas que permitan tener dominio sobre estos procesos, maestras y maestros suelen conducir el proceso pedagógico a tientas, ignorando muchas veces los procesos de reproducción cultural de la que forman parte.

Las negociaciones que tienen lugar al interior del aula, en la relación pedagógica, tienen por actores a los alumnos y a los docentes que también son portadores de cultura y no necesariamente de una cultura impuesta (como si la producción de sentidos hegemónica negara su existencia social). De ahí que parte de nuestro trabajo de capacitación consiste en **analizar críticamente los procesos pedagógicos que se desarrollan en el trabajo educativo, identificando las contradicciones que operan en ese escenario cultural, recuperando el sentido práctico, es decir, saberes empíricos que los docentes de las escuelas marginales desarrollan en la búsqueda de sentido de la tarea en medio de los conflictos que deben sortear diariamente.**

Este sentido práctico, contiene elementos culturales muy valiosos porque los conflictos se resuelven (aunque no siempre) a favor de los alumnos. Esto no quiere decir que estas experiencias (necesariamente) comportan alternativas. Justamente por lo que decíamos antes, la tarea docente se enajena, al no poseer instrumentos que le permitan tener control sobre estos complejos procesos. Recuperar pues esos saberes prácticos, elaborados en circunstancias conflictivas, permiten centrar la atención en la producción que se lleva a cabo aún en condiciones que enajenan la voluntad docente. **Una tarea imperiosa consiste entonces en sistematizar estos saberes para la construcción teórica de la práctica pedagógica.**

Aún así, queda por sortear otro escollo (que no es independiente de éste sino su contracara) no menos difícil de tratar: las prácticas educativas son políticas decíamos y por tanto cumplen una función ideológica que otorga significados que las legitiman. La fundamentación de la práctica pedagógica debe asumir no sólo un compromiso activo frente a la exclusión sino también implica opciones políticas que no todos los docentes están decididos (concientemente) a adoptar. La ideología debe ser concebida como una experiencia de vida que involucra a los sujetos con la historia social y política y circula a través del sentido común mediante procesos hegemónicos que se encarnan en las prácticas naturalizando la humillación, la pasividad, el disciplinamiento y por qué no la exclusión. (McLaren) Por esta razón es equivocado pensar que una pedagogía crítica y libertaria se resuelva mediante la organización

de conocimientos instrumentales y el empleo de metodologías novedosas y participativas. Una política del deseo, del placer, el desarrollo de la imaginación, la ética solidaria, los afectos, la libertad del cuerpo, la conciencia de la explotación, la defensa del medio ambiente, provoca a la relación pedagógica acostumbrada, constreñida en el aula, dominada por el orden, el silencio, la sumisión. **La producción de una nueva escuela implica rupturas que no todos están dispuestos a realizar, rupturas que deben ser acompañadas de un compromiso activo con las luchas sociales.**

Esta propuesta propone desarrollar una pedagogía que reduzca la palabra impositiva del maestro para dar lugar a la palabra del alumno. Es un aprendizaje también para el docente: aprender a escuchar al otro, a reconocer su trama cultural, para construir con él nuevos saberes. **Pensar en proyectos alternativos implica poner en acto un pensamiento crítico es decir, un pensamiento de ruptura que proponga nuevos objetivos para que la pobreza no acabe con la capacidad de construir un futuro posible.** Es un trabajo casi quijotesco, aunque no se trata de luchar contra molinos de viento, precisamente, sino de librar una pelea contra la naturalización de un orden que enseña a no cuestionar lo instituido y que prolonga la división social, que amansa espíritus.

**Y es preciso apelar también a la producción colectiva.** No hay posibilidad de una educación democrática si no reencontramos el trabajo docente cooperativo. La

autonomía no se logra individualmente porque la construcción alternativa tiene como condición la lucha con otros. Nuestra experiencia en talleres nos advierte que no se trata solamente de espacios de contención grupal (necesarios pero insuficientes) sino de espacios compartidos de producción de nuevos saberes (Landreani 1996b). La producción colectiva permite señalar los dispositivos que se encuentran encarnados individualmente en las representaciones, en los cuerpos, en la normativa que rige simbólicamente nuestra actividad docente, los que no están a nuestro alcance personal advertirlos porque operan desde el inconciente.

Estas condiciones se hallan atrapadas en un orden institucional que es reforzado por las reformas neoliberales. La gestión escolar (los directores y supervisores) es quien articula el discurso con la disciplina, de ahí que la capacitación desenfundada no teme la liberación de las conciencias. Las palabras no provocan cambios, los simulan.

**Una educación alternativa exige una escuela inclusora, un espacio social que brinde lo que las instituciones hoy no están brindando: escenarios democráticos de constitución de sujetos.** Y ello, para ser realista, implica reconocer el carácter político de la educación y por tanto, admitir que un proyecto social excluyente no puede albergar procesos educativos no excluyentes a menos que sus actores se propongan lo contrario, es decir, inventar una escuela democrática que contenga subjetividades con sentido solidario.

## NOTAS

<sup>1</sup> La autora se ha referido al tema en "La educación de los pobres" Documento de Trabajo, Proyecto de Investigación Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar FCE UNER

<sup>2</sup> No está demás advertir también que la noción de civilización, cualquiera sea el término con que se la invoque, está preñada de hegemonía, en el sentido que M. Apple tan bien describió en sus primeros escritos: como la acción sutil del poder para naturalizar los valores, conocimientos e ideas que confirman la conservación de sus privilegios.

<sup>3</sup> "Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la retención escolar en el nivel básico en América Latina" de la OEA

<sup>4</sup> "El papel que la educación puede desempeñar en el desarrollo económico es más evidente en relación con la formación de la mano de obra profesional y técnica, pero es también importante su influencia sobre la invención tecnológica, la difusión de innovaciones, la aptitud empresarial, los patrones de consumo, la propensión al ahorro, la adaptabilidad a cambios económicos y la participación activa de los distintos sectores sociales en las tareas del desarrollo" inmejorable síntesis para mostrar el carácter economicista que guiaba el proyecto desarrollista. Citado en Boletín trimestral N° 13 Proyecto Principal de Educación UNESCO América Latina, Santiago, Chile, 1962.

<sup>5</sup> S.M. Lipset y A.E. Solari (1967) Paidós, Buenos Aires.

<sup>6</sup> En la jerga escolar el dibujo de matrícula es el registro abultado de matrícula, no necesariamente falso, ya que incluye alumnos que efectivamente se inscribieron aunque nunca hayan asistido, o lo que es más común inscriptos que asisten irregularmente, y también a los que asistieron y ya no concurren más. El dibujo de matrícula es una práctica muy común que las instituciones adoptan por temor a ver reducida su categoría.

<sup>7</sup> La retención escolar es la cantidad de alumnos matriculados en primer grado que han llegado al séptimo en siete años de escolaridad., de ahí que se calcule en base a una cohorte.

<sup>8</sup> Fuente: Información elaborada por la Dirección General Red Federal de Información Educativa. Extraída de "Desarrollo de la Educación" ME y C 1996.

<sup>9</sup> Braslavsky C y Aguerro I : entrevista efectuada por C. Rajschmir y S. Itkin en Novedades Educativas N° 90 Año X.

<sup>10</sup> La presencia de la Carpa de la Dignidad en la Plaza del Congreso en Capital Federal, es su expresión más concreta.

<sup>11</sup> Las investigaciones que venimos realizando en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER sobre estas estrategias nos permiten avanzar en algunos indicios : las escuelas marginales amparan estos procesos culturales, muchas de ellas desarrollan estrategias no sistematizadas que colaboran con la producción de nuevos sentidos, sin que estén en condiciones de formularlos como alternativas pedagógicas.

<sup>12</sup> Las recomendaciones de trabajar con la diversidad se encuentra también en la encrucijada. Las diferencias sociales si no son comprendidas desde su génesis terminan homogeneizando y admitiendo exclusivamente las diferencias individuales despojando su carácter discriminatorio cuando se trata de alejarse de los estándares que fijan la normalidad. Como muy bien lo sintetizó una docente de Paraná "Porque el tema apunta a que debemos tener grados heterogéneos y nosotros llegamos hoy a la conclusión de que eso es bueno cuando son chicos normales. Dentro de la normalidad, la heterogeneidad es buena" ( Proyecto Integración Escuela comunidad - Informe Final - p.291)

<sup>13</sup> Expresión empleada por el Vice Ministro de Educación Manuel García Solá, publicada en el diario La Nación el 21 de Mayo de

este año.

<sup>14</sup> Nos referimos a la distinción de clase que diferencia a las escuelas en las ciudades, acentuando el carácter territorial de la división social y por ende el carácter selectivo de la composición de la matrícula

<sup>15</sup> Muchos docentes de escuelas urbano marginales admiten que emplean como estrategia difundida la de reducir los niveles de exigencias académicas para facilitar el completamiento de la escolaridad primaria y permitir así que tengan mejores oportunidades sociales.

<sup>16</sup> Una experiencia interesante hoy desatendida son las escuelas albergue y las de Jornada Completa, que estimula la producción de

condiciones diferentes en la relación con la familia y los propios alumnos; tema que está siendo investigado por Gloria Galarraga, miembro del equipo de investigación.

<sup>17</sup> Expresiones de padres y vecinos de escuelas de pobres recogidos en el trabajo de campo del proyecto de investigación, durante 1997.

<sup>18</sup> De ahí que la reforma educativa no implica una transformación pues se asienta en la reproducción de un orden de autoridad que no cuestiona.

<sup>19</sup> Las investigaciones que realiza D. Martínez sobre salud y trabajo docente brindan elementos muy valiosos que permiten justamente hacer visible gran parte de estos mecanismos de alienación.

## BIBLIOGRAFÍA

APPLE, Michael (1986): "Ideología y Currículo" Akal. España.

CASTORIADIS, Cornelius (1992) "El descalabro de Occidente" en Archipiélago, Cuadernos de Crítica de la Cultura. N° 9: La ilusión democrática. Editorial Archipiélago, Madrid.

EICHELBAUM DE BABINI, Ana Ma. (1982): "La deserción en la Argentina" en Revista Argentina de Educación Año I N° 1

LANDREANI, Nélica: (1998) "La educación en contextos de exclusión social" Panel en el Segundo Encuentro de Políticas Sociales y Empleo FREPASO Rosario.

----- (1997a): "La contradictoria construcción de la transformación educativa, el caso argentino". Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 14 Año VIII UNER Paraná.

----- (1997b): "Pobreza y exclusión social: para entender las escuelas urbano mar-

ginales" Cuadernos de Capacitación Docente N° 2 Año II CePCE FCE UNER.

----- (1996): "Integración Escuela Comunidad" Informe Final. FCE UNER Paraná.

----- (1996a): "La educación de los pobres". Documento de Trabajo. Proyecto de investigación Procesos de Construcción de la Vida Cotidiana Escolar. FCE UNER Paraná.

----- (1996b): "El Taller : espacio compartido de producción de saberes" Cuaderno de Capacitación Docente Año I N° 1. FCE UNER

----- (1996c): "El proceso de apropiación institucional, o de cómo pagar el derecho de piso" Revista CRITICA EDUCATIVA Año I N° 1, Miño y Davila Buenos Aires.

MARTINEZ, Deolidia, y otros (1997): "Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela", Kapelusz, Buenos Aires

MARTINEZ, Deolidia (1992) "El riesgo de enseñar" DR Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano A.C. México

MCLAREN, Peter (1997): "Pedagogía Crítica y cultura depredadora" Paidós. España

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACION (1996): Sistema Federal de Información Educativa Relevamiento anual 1996. Resultados Definitivos.

----- (1996) Información del Sector Educativo. Serie D Sector I

----- (1997) "Desarrollo de la Educación" Informe Nacional de la República Argentina Dirección de Investigación y Desarrollo. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

----- (1997a) La Educación argentina en la sociedad del conocimiento. 29 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París.

PUIGGROS, Adriana (1994): "Las alternativas pedagógicas y los sujetos" en Alternativas Pedagógicas A. Puiggros y M. Gómez Coordinadoras. IICE UBA y Miño y Dávila Editores.

SIRVENT, M.T. (1996): "La educación de jóvenes y adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza" Novedades Educativas N° 67 y 70 Año VIII

SORIA E. (1968) Alfabetización funcional de Adultos Centro de Educación para el desarrollo de la comunidad en América Latina. UNESCO. México

TEDESCO, J.C. (1998): Entrevista en Novedades Educativas Año 10 N° 89 .

UNESCO (1962) : Proyecto Principal de Educación, Boletín trimestral N° 13 Síntesis informativa sobre la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina.