

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**Educación en la diversidad:
un camino hacia la integración social**

Vivián Martínez

Tutor: Antonio Pérez García

2000

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I.- CLASE SOCIAL Y APRENDIZAJE ESCOLAR	4
Lenguaje Público y Lenguaje Formal	5
Expectativas Sociales y Expectativas Escolares	6
Códigos Lingüísticos: Restringido y Elaborado	9
II.- INFANCIA, EDUCACIÓN Y POBREZA	15
Educación: ¿Política Social?	15
Educación y Desarrollo	16
Selectividad Educativa	17
Análisis de la Relación: Educación-Pobreza	18
Cambios Sociales y Estrategias Sociales de Supervivencia	20
Niños Uruguayos en Riesgo Social	21
El Ingreso a la Escuela	26
Conflicto Cultural	28
Fracaso Escolar	29
III.- TRABAJO SOCIAL A NIVEL ORGANIZACIONAL	32
La Relación Escuela-Familia	33
Aportes del Trabajo Social a Nivel Escolar	38
Educación para la Diversidad	41
CONCLUSIONES	44

INTRODUCCIÓN

El presente enfrenta a hombres y mujeres con las contradicciones de un mundo globalizado de economías abiertas, trabajo flexible, crisis de los paradigmas de desarrollo, alta concentración de la riqueza y de la distribución del ingreso y de creciente exclusión y fragmentación social.

La educación y los sistemas educativos, y más aún en los países en vía de desarrollo, se han ido deteriorando junto a los acelerados cambios científico-tecnológicos y al impacto de sucesivos mecanismos de ajuste de las economías de Estado.

Así, frente a las múltiples demandas de políticas sociales y económicas, la educación ha sido puesta en el centro de profundas críticas. Se objeta el deterioro en la calidad de los saberes, la obsolescencia de los contenidos de la educación y la falta de relevancia de los certificados, entre otros muchos cuestionamientos. Las respuestas a estos problemas se concretaron desde fines de los años 80 a través del inicio de numerosas "reformas educativas". Sus logros han sido muy dispares, dado que la mayoría de los países iniciaron tales transformaciones educativas en períodos de posajuste, enormes crisis fiscales y el imperio de la austeridad, en particular para las políticas sociales.

La coyuntura actual lleva al análisis de la relación entre educación y sociedad desde nuevos parámetros: nuevas demandas requeridas al sistema público, análisis de su desempeño según los requerimientos del mercado, eficiencia y eficacia, así como la incidencia educativa en los procesos de movilidad social y ocupacional.

En Uruguay, la educación y el sistema educativo público está atravesando diversos problemas y dificultades. A nivel del discurso pedagógico, hay consenso en que éstos constituyen una situación crítica en el campo educativo, en tanto se ha agudizado la brecha existente entre las propuestas educativas y las demandas sociales.

Desde fines del siglo pasado la escuela pública ha cumplido un papel relevante en el proyecto del Uruguay moderno. La escuela se concibió como un dispositivo homogeneizador para "borrar" las fronteras culturales e ideológicas de la población, más allá de las diversas posiciones socioeconómicas de las personas.

Actualmente, ese proyecto de integración nacional, esta siendo cuestionado por los diferentes sectores sociales en tanto la educación y la escuela no están logrando satisfacer las demandas de la sociedad.

Podemos decir entonces, que la educación es una institución que, a la vez, frena y acelera el cambio social, que reproduce y transforma la realidad social.

La escuela a través de su organización curricular y de toda la concepción pedagógica subyacente, trasmite conocimientos, habilidades y destrezas, como también todo un orden simbólico que aspira a integrar y socializar a las nuevas generaciones en una misma visión de mundo.

El sistema educativo ha avanzado en términos de cobertura, sin embargo los resultados no son iguales para todos.

El presente trabajo pretende:

-Analizar el diferente aprovechamiento escolar que hacen los alumnos en función de la clase social a la que pertenecen, dado el uso particular que cada una de éstas hace del lenguaje.

-Destacar el desfase existente entre los códigos lingüísticos manejados por la organización escolar y los empleados por los niños provenientes de medios desfavorecidos, lo cual predispone a éstos al fracaso escolar.

-Desmistificar la estigmatización que se hace del niño pobre, quien a pesar de sus múltiples "carencias", cuenta con potencialidades a explotar para ser productor de sus propios cambios y trascender su cultura de origen.

-Situarse a la educación como ingrediente esencial de un conjunto de políticas sociales para la superación de la pobreza, ella puede asegurar mejores condiciones de competitividad laboral, sin desconocer que otros factores pueden opacar su contribución.

Los aportes del Trabajo Social son fundamentales, como promotor de cambios en los sujetos con quienes se trabaja y posibilitador de la capitalización de las capacidades de la escuela, familia y comunidad para contribuir a la educación integral de nuestros niños.

Los niños que hoy se encuentran en situaciones de riesgo social, son los ciudadanos del mañana, y una de las cosas que les puede asegurar en el futuro no reproducir la situación de pobreza de sus padres, es el acceso a mayores y mejores niveles de educación. Esto lleva a interesarnos por la intencionalidad de la educación pública y la revisión de sus principios básicos de justicia, igualdad y equidad.

La educación presenta ciertas limitaciones para contribuir a la transformación social, la escuela en muchos casos margina más de lo que integra. Es así que surgen problemas de conflicto cultural (escuela-familia) y fracaso escolar que exigen nuevas alternativas educativas.

Como resultado de una reciente reforma del sistema educativo uruguayo en el nivel de educación inicial y primaria surge el programa nacional: "Todos los Niños Pueden Aprender". Dicho programa se basa en la idea de rescatar la diversidad como vehículo de la integración de niños de diferentes estratos, logrando la igualdad a partir de la diferencia.

Este programa menciona la incorporación a las escuelas de grupos interdisciplinarios integrados por profesionales diversos y entre ellos destaca la actuación de los Asistentes Sociales.

Se abre entonces, un interesante campo de intervención, que implica nuevos desafíos para el Trabajo Social.

CAPITULO I

CLASE SOCIAL Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Siguiendo el pensamiento de C. Díaz Martínez, podemos afirmar que el desarrollo histórico de la educación universal ha venido marcado por una contradicción, más o menos aguda entre sus ideales proclamados y la práctica educativa real en la que éstos se han intentado plasmar. Desde el punto de vista de los ideales que estuvieron en su origen, la educación universal ha sido concebida como instrumento para el logro de la igualdad de oportunidades, aunque más no sea en el punto de partida. Se deposita en la educación, la esperanza de hacer de una sociedad desigualitaria por naturaleza, una sociedad más justa, donde la desigualdad no sea hereditaria. Desde el punto de vista de la práctica real, sin embargo, la educación se habría convertido, de acuerdo con numerosos investigadores (Bourdieu, Berstein) en instrumento reproductor de esa desigualdad que debería haber combatido; es decir que la escuela continúa reproduciendo hereditariamente la desigualdad. Desde esta perspectiva cabría decir que, en nuestros días, el mundo educativo refleja, las bases estructurales de los antagonismos característicos de las sociedades modernas. La educación parece cumplir un papel esencial en la dinámica de estratificación típica de estas sociedades.

Hoy en día, la educación universal, entendida como "educación obligatoria y gratuita", es ya una realidad en la mayoría de las sociedades industrializadas. Y, a pesar de ello, las divisiones y los conflictos de clase, género y etnia, tanto en las sociedades periféricas como en las centrales, no sólo persisten, sino que muestran una inesperada resistencia a ser tratadas por los medios educativos. Es

cierto que la educación puede considerarse como el principal instrumento de movilidad social y de cambio en las sociedades modernas. Pero por otro lado, en las últimas décadas, los modernos sistemas educativos han revelado sus limitaciones como instrumentos eficientes de integración social de los grupos más desfavorecidos.

En los últimos años, ha habido una creciente conciencia de las influencias subculturales y de clase social sobre el comportamiento y, en particular sobre el aprendizaje.

B. Bernstein en su libro "Clases, códigos y control" plantea que la diferencia del aprovechamiento escolar de las diferentes clases sociales estaría en función del manejo particular que cada una de ellas hace del lenguaje. En su investigación compara los códigos de lenguaje manejados por la clase obrera y los empleados por la clase media.

La teoría desarrollada por este autor será el hilo conductor del presente trabajo, por lo que a continuación presentaremos sus conceptos principales, los cuales serán matizados con otros autores que mantienen una misma línea de pensamiento.

Bernstein sugiere que cuanto más bajo es el estrato social mayor es la resistencia a la educación y a la enseñanza formal, y que esta es una función social de los estratos.

La diferencia de respuesta entre los niños de distintos estratos sociales implica una diferente estructuración de la receptividad hacia las inclinaciones del lenguaje y hacia las relaciones y simbolismo implicados por el lenguaje.

Lenguaje Público y Lenguaje Formal

Si las palabras utilizadas forman parte de un lenguaje que contiene una alta proporción de órdenes cortas, afirmaciones simples y cuestiones en las que el simbolismo es descriptivo, tangible, concreto, visual y de un bajo orden de

generalidad, donde el énfasis recae en lo emotivo más que en las implicaciones lógicas, lo denominaremos lenguaje público.

El lenguaje uso de la clase media es rico en cualificaciones personales e individuales, y su forma implica conjuntos de operaciones lógicas avanzadas; el volúmen y el tono y otros medios no-verbales de expresión, aunque importantes, quedan en segundo lugar. Este modo de lenguaje-uso será denominado formal.¹

Expectativas Sociales y Expectativas Escolares

La escuela es una institución en la que cada elemento del presente está sutilmente ligado a un futuro distante, por consiguiente no hay un serio choque de expectativas entre la escuela y el niño de clase media. El tiempo de anticipación desarrollado por el niño permite que la actividad presente se relacione con el futuro, y esto es algo pleno de significado. Hay poco conflicto de valores entre el profesor y el niño y, más importante aún, la predisposición del niño a aceptar y responder a la estructura de comunicación del lenguaje. El niño de clase media está predispuesto hacia la ordenación de las relaciones simbólicas y, más importante aún, impone orden y capta nuevas relaciones. Su nivel de curiosidad es alto. Hay una conformidad con la autoridad y una aceptación del papel del profesor, independientemente de las relaciones psicológicas con su personalidad.² Esto no significa que a veces los sentimientos de rebelión no aparezcan. El niño de clase media es capaz de manipular los dos lenguajes -el lenguaje entre los iguales sociales (el grupo de iguales), que se aproxima al lenguaje público, y un lenguaje formal que posibilita la sensibilidad, el rol y el status-. Esto conduce a la adecuación de la conducta en una amplia gama de circunstancias sociales. Finalmente, la escuela es un medio importante y socialmente aprobado por medio del cual el niño en desarrollo puede realzar su auto-respeto. De este modo, la estructura

¹ Bernstein, B. "Clases, códigos y control" T1 Alka Universitaria 1989.

² Bernstein, B. Op. Cit.

social de la escuela, los medios y los fines de la educación, crean un marco que el niño de la clase media es capaz de aceptar al tiempo que adecuarse y beneficiarse de él.

Ahora es necesario mostrar cómo este modo de percibir y la sub-siguiente estructuración de la receptividad del niño de clase obrera entra en pugna o induce a la resistencia frente a la educación formal. Hay un conflicto inicial entre la necesidad de hacer y ser sensible a las respuestas mediatas, que requieren los aprendizajes formales y la inmediata sensibilidad que el niño ha aprendido en su estructura social. Esto crea dificultades a muchos niveles. Las inclinaciones apropiadas que permiten al niño establecer una relación personal están ausentes; desde el punto de vista del niño de la clase obrera el sentimiento del profesor es impersonalizado a través del lenguaje que utiliza.

El hecho de que el niño de clase obrera conceda significación a un aspecto del lenguaje diferente del requerido por la situación de aprendizaje es responsable de su resistencia a la extensión del vocabulario, la manipulación de las palabras y la construcción de frases ordenadas. Dado que previamente ha aprendido a hacer cualificaciones personales a través del simbolismo expresivo tiene escasos deseos de adquirir nuevas palabras o de ordenar su vocabulario disponible de modo que exprese cualificación. El "yo" del niño es comunicado adecuadamente por el conjunto tono-volumen-físico, no por el lenguaje que utiliza.³ Desgraciadamente, dentro de una situación formal de aprendizaje estos medios de comunicación no son reconocidos y necesariamente son devaluados. El intento de sustituir un uso diferente del lenguaje y de cambiar el orden de la comunicación, crea problemas críticos para el niño de clase obrera, dado que es un intento de cambiar su sistema básico de percepción, fundamentalmente los propios medios en los que ha sido socializado. La introducción de una nueva palabra conocida de antemano utilizada de modo distinto, puede no llegar a convertirse en un vehículo para la expresión futura, ya que no existe un marco emotivo y por tanto cognitivo en el

³ Bernstein, B. Op. Cit.

que pueda encontrar su lugar. Se crea una situación de aprendizaje mecánico, con su implicación de olvido una vez que desaparece el estímulo original.

Estos puntos críticos de dificultad pueden no ser directamente el resultado de una deficiencia intelectual, más bien debido a la naturaleza de un objeto y sus relaciones simbólicas, la percepción deja de captar muchas cosas y no son conocidas.⁴ El niño de clase obrera encontrará dificultades en materias básicas que son de un orden diferente a las que encontrará el niño de clase media, y éstas pueden inhibir el aprendizaje o la explotación de lo que se aprende, o ambas cosas. Simplemente, lo que aprende un niño de clase media tendrá para él una significación diferente de la que tiene para un niño de clase obrera, debido a la diferente percepción de los elementos que aparecen en la situación de aprendizaje. En esta misma línea de pensamiento Díaz Martínez entiende que los estudiantes sólo se comprometen en el proceso educativo en la medida en que se sienten autorreferenciados en él: en la medida en que son capaces de dar sentido a ese proceso relacionándolo con su propio universo de significados. El concepto de "autopercepción" abarca las autoimágenes, las actitudes, motivaciones, expectativas y visiones de la realidad, que definen el horizonte de significados de los individuos sociales y son utilizados para entender sus acciones.

El niño de clase obrera tiene preferencia por las respuestas cognitivas descriptivas; su respuesta es inmediata con una vaga extensión en tiempo y en espacio, y consecuentemente su atención será breve o difícil de mantener sin medidas punitivas.⁵

No hay continuidad entre las expectativas de la escuela y las del niño. En la escuela una actividad goza de sentido con relación a un fin distante. El niño de clase obrera se preocupa fundamentalmente del presente, y su estructura social, le concede pocos incentivos para hacer de los métodos y fines de la escuela algo que tenga sentido. Los problemas de disciplina y de control en el aula provienen no sólo de puntos aislados de resistencia o conflictos, sino del

⁴ Bernstein, B. Op. Cit.

intento de reorientar un modelo global de percepción con su contrapartida emotiva.

Finalmente, puede establecerse que la escuela suministra un medio importante, a través del cual el niño de clase media refuerza su auto-respeto, pero esto no es así para el niño de clase obrera. Su auto-respeto es de hecho dañado con más frecuencia.

La dinámica de la sensibilidad hacia la estructura subraya el complejo de actitudes favorables a la movilidad educativa y social, mientras que la sensibilidad hacia el contenido, parecería responsable de que los niños de clase obrera aunque tengan un alto coeficiente intelectual, obtengan escasos resultados en materias educativas formales.⁶

Códigos Lingüísticos: Restringido y Elaborado

Marvin Harris desde la antropología nos permite aclarar algunos conceptos fundamentales para tratar este tema. Por una lado define como lenguaje aquel sistema exclusivamente humano, no instintivo de comunicación de ideas, emociones y deseos, producidos por un sistema articulado de símbolos, aprendidos y producidos de manera deliberada. Por otro lado nos habla de la lengua, ésta es un conjunto de convenciones adoptadas por el cuerpo social para practicar la facultad del lenguaje. Para finalizar debemos referirnos al habla como las variantes individuales que toma la lengua cuando es usada por un individuo dado (pronunciación, entonación).

Se pueden distinguir en general dos tipos de códigos: elaborado y restringido. Pueden definirse, a nivel lingüístico, en términos de la probabilidad de predecir, para cualquier hablante, que elementos sintácticos utilizará para organizar el significado. En el caso del código elaborado el hablante seleccionará de entre una gama relativamente amplia de alternativas, y por tanto, la probabilidad de predecir el modelo de organización de los elementos es considerablemente

⁵ Bernstein, B. Op. Cit.

⁶ Bernstein, B. Op. Cit.

reducida. En el caso del código restringido la cantidad de alternativas está a menudo enormemente limitada y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa enormemente.

Estos códigos se contemplan como funciones de diferentes estructuras sociales. Implican distintas orientaciones verbales, que controlan los diferentes modos de autoregulación y los niveles de conducta cognitiva. Se explican las diferencias de clase social en el uso de estos códigos.⁷

El individuo de clase media tiene acceso a los dos códigos, el individuo de clase obrera baja sólo tiene acceso a uno.

La clase es un elemento particular pero no necesario de los códigos. Es más estrictamente una función de la jerarquía social. Diferentes formas de relaciones sociales pueden generar muy diferentes sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos al afectar a los procedimientos de construcción. Estos diferentes sistemas de lenguaje o códigos crean para sus hablantes distintos órdenes de relevancia y relación.

Cuando el niño aprende el lenguaje o, en los términos utilizados aquí, aprende códigos específicos que regulan sus actos verbales, aprende los requisitos de su estructura social. La experiencia del niño se transforma por el aprendizaje, el cual proviene aparentemente de sus propios actos de lenguaje. La estructura social se convierte en el sustrato de su experiencia esencialmente a través de las consecuencias del proceso lingüístico. Desde este punto de vista, cada vez que el niño habla o escucha, la estructura social de la que forma parte se refuerza en él.

A medida que una persona aprende a subordinar su conducta al código lingüístico, el cual es expresión de su rol, se le ofrecen diferentes órdenes de relación. El complejo de significados que transmite un sistema de roles informa la conducta general de un individuo. A partir de este agrupamiento, es la transformación lingüística del rol el principal portador de significados: a través

⁷ Bernstein, B. Op. Cit.

de los códigos lingüísticos específicos se crea la relevancia, la experiencia adquiere una forma determinada y se constriñe la identidad social.⁸

Los niños que tienen acceso a distintos sistemas de discurso, pueden adoptar procedimientos muy diferentes social e intelectualmente, a pesar de su potencial común.

El código restringido no está necesariamente vinculado a la clase social. Lo utilizan todos los miembros de la sociedad en alguna ocasión. La principal función de este código consiste en definir y en reforzar la relación social restringiendo la señalización verbal de la experiencia individual.

Siguiendo este argumento, el uso del código elaborado no dependerá de las propiedades psicológicas del hablante sino de su acceso a posiciones sociales especializadas, en virtud del cual se ofrece un tipo particular de modelo de discurso.

En términos de aprendizaje los códigos son diferentes. La sintaxis del código restringido puede aprenderse informal y fácilmente. Cuanto mayor sea la gama, y selección de las alternativas sintácticas del código elaborado, normalmente se requiere un período mucho mayor de aprendizaje formal e informal.⁹

Los cambios en la estructura social, en la organización de formas de relación social modifican los sistemas de lenguaje o códigos lingüísticos.

Lo que se ofrece al aprendizaje, por medio de un código elaborado, es de un orden diferente de lo que se ofrece en el caso del código restringido. Al aprender, la referencia recae sobre lo que es significativo, sobre lo que se hace relevante: social, intelectual y emocionalmente.

Cuando un niño aprende el código elaborado aprende a examinar una sintaxis particular, a recibir y transmitir un modelo particular de significado, a desarrollar en proceso de construcción verbal, y muy tempranamente aprende a orientarse hacia el canal verbal. Aprende a controlar los requerimientos del rol necesarios para la producción efectiva del código. Es consciente de un

⁸ Bernstein, B. Op. Cit.

cierto orden de relaciones en su entorno y su experiencia se transforma por medio de estas relaciones.

Se puede esperar que los niños socializados en el seno de la clase media tengan tanto un código elaborado como restringido, mientras que puede esperarse que los niños socializados en segmentos de los estratos obreros, particularmente la clase obrera baja, se limiten, a un código restringido. Si un niño ha de tener éxito en la escuela se convierte en fundamental el poseer, o estar orientado hacia un código elaborado.

El relativo retraso de los niños de la clase obrera baja bien puede ser una forma de retraso culturalmente suscitado y transmitido al niño a través de las implicaciones del proceso lingüístico. El código que el niño lleva a la escuela simboliza su identidad social. Lo relaciona con sus parientes y con sus relaciones sociales locales. El código orienta al niño progresivamente hacia un modelo de relaciones que constituyen para él su realidad psicológica, y esta realidad se refuerza cada vez que habla.

Cuando un niño es sensible al código elaborado la experiencia escolar para tal niño supone un progreso simbólico y social. Psicológicamente, une al hablante a su familia y a su comunidad local. El cambio de código implica cambios en los medios por los que la identidad social y la realidad se crean.

El diferente énfasis en la experiencia del código restringido crea un problema mayor de educabilidad, sólo donde la escuela produce discontinuidad entre sus ordenes simbólicos y los del niño. Pedir a los niños que cambien a un código elaborado, que presupone diferentes relaciones de roles y sistemas de significados sin una comprensión sensitiva de los contextos requeridos, puede crear en los niños una experiencia confusa y potencialmente dañina.

La mayoría de los contextos de nuestras escuelas inconscientemente se desenvuelven con rasgos propios del mundo simbólico de la clase media y así cuando el niño entra en la escuela, entra en un sistema simbólico que no le proporciona un vínculo con su vida exterior. Es un principio educativo aceptado

⁹ Bernstein, B. Op. Cit.

que deberíamos partir de lo que el niño puede ofrecer: ¿por qué no ponerlo en práctica?

Berstein al presentar la existencia de dos códigos de lenguaje y su uso en función de la clase social a la que pertenece el niño, muestra que la predisposición del aprendizaje varía en función de diferencias culturales. Las diferencias más significativas se dan en el área del lenguaje, ya que a medida que se desciende en la escala social se habla menos palabras por unidad de tiempo, y el código de comunicación verbal es reemplazado por el no verbal. Las dificultades de aprendizaje de los niños de clase obrera se atribuyen a su experiencia particular con el lenguaje en el seno familiar. Dado que en la escuela se manejan otros códigos diferentes a los aprendidos en casa, para estos niños equivale a la pérdida de su identidad social. De aquí la existencia de deserción, fracaso y ausentismo escolar en las clases más bajas. En el caso de los niños de clase media existen menos probabilidades de fracaso escolar, ya que en la escuela encuentran la continuidad de pautas y valores impartidos en su familia.

En éstas condiciones la escuela margina a los niños pobres, éstos ingresan en inferioridad de condiciones (sanitarias, alimenticias, afectivas, etc.), se da por supuestos determinados conocimientos adquiridos (previamente) y se les exige adaptarse a nuevos sistemas educativos. Desde el inicio se los predispone al fracaso, además de que estos niños no encuentran en la escuela colmadas sus expectativas.

Según Bravo Valdiviesco y Montenegro (autores chilenos) los problemas del niño marginal tiene como principal dificultad la de no poder seguir el ritmo marcado por el maestro y exigido por el programa. Surge la cuestión de si los niños pobres son menos inteligentes que los de otros estratos. En respuesta a esto plantean el concepto de "retardo mental sociocultural", generado por condiciones ambientales negativas de "de privación cultural". Se trata de un coeficiente intelectual sub normal del que no se reconoce origen biológico. A

pesar de las adversidades que se le presentan a los niños pobres, algunos logran revertir su destino, son los llamados "mutantes", que a pesar de provenir de familias de bajo capital cultural obtienen éxito en la escuela.

Se hace necesario y urgente un cambio de actitud respecto a democratizar el acceso, permanencia y egresos escolares exitosos de todos los niños, independientemente de sus orígenes sociales.

CAPITULO II

INFANCIA, EDUCACIÓN Y POBREZA

Ya pasaron los tiempos de la "educación pública como redentora de la humanidad".¹⁰ Hubo momentos en que la educación resumía la política social: era identificada como el canal máximo de ascenso social; era la inversión social más importante; era el indicador privilegiado del desarrollo.

Actualmente, en cierto sentido la educación esta en tela de juicio, porque cada día se comprende más lo que ella no es, o lo que no puede prometer, lo que confunde, lo que impone y distorsiona. Todo ello no disminuye la importancia de la educación dentro del contexto del desarrollo, pero exige redefiniciones y una profunda autocrítica. Porque cualquier política educativa tiene todos los elementos para reproducir el orden establecido.

Educación: ¿Política Social?

Asumimos que la política social es un conjunto sistemático de acciones u omisiones que parten del Estado (políticas públicas) y/o de diversos actores sociales autónomos (políticas privadas), cuya finalidad es dirigir el producto del esfuerzo social hacia determinados problemas sociales.

No obstante cabe señalar, que las políticas sociales se definen como correctivas, pues no han tenido injerencia sobre otras políticas públicas, como ser las económicas.

Por regla general las políticas sociales, han tenido por función central, la de corregir mediante asistencia social los efectos secundarios que produce una determinada estrategia de crecimiento capitalista.

¹⁰ Entiéndase por educación pública aquella que se imparte en establecimientos (del Estado) especialmente destinados a tal fin, se

Esta perspectiva explica el papel tradicionalmente secundario y asistencialista desempeñado por la política social, que es llamada a escena en la medida que hay excedentes económicos, al calor de la necesidad de controlar tensiones, o bajo la presión de momentos históricos esporádicos.

Dentro de este contexto se acepta normalmente que la desigualdad social puede ser reducida, pero no eliminada.

El crecimiento económico es condición necesaria pero no suficiente de desarrollo social, ya que el puede convivir perfectamente con la pobreza de la mayoría de la población.

Las políticas sociales podrán consolidar sus consecuencias, siempre que se produzcan transformaciones concordantes y paralelas con los patrones de participación y actividad económica y en las pautas distributivas básicas.

Se concluye entonces, que no todo tipo de esquema de crecimiento productivo asegura el desarrollo social.¹¹

Educación y Desarrollo

Asumiendo que el ascenso social esta condicionado más por factores económicos y políticos, la educación, fuera de este contexto, es una acción sólo compensatoria, y en muchos casos, excluyente de los más pobres. "Porque no estudia quien necesita sino quien puede. Es mucho más un proceso de selección y de reproducción de los privilegios, que de democratización de las oportunidades." (P.Demos)

En un horizonte de subdesarrollo, de industrialización deficitaria y dependiente, con un sector rural en decadencia inevitable y con una urbanización importante, la educación tiende a ser un remiendo social, solidificando la ilusión del pobre según la cual quien estudia sube en la vida. La educación bien o mal prepara mano de obra, en sentido general, e incluso

trata de "escolarización" (en este caso educación primaria), o lo que se denomina comunmente educación formal.

profesional, pero esto no exige conmover al mercado que continúa alienado de las necesidades básicas de la población marginal.¹² No obstante ello, la educación sigue siendo condición necesaria, aunque no suficiente para cualquier ascenso social.

Selectividad Educativa

Es importante tener en mente que la educación puede ser irrelevante como canal de ascenso social en un país subdesarrollado. Ella refleja fielmente los problemas fundamentales de cualquier política social: es tendencialmente selectiva, favorece más al favorecido, quien más precisa menos recibe. Esto explica porque el pobre en parte ni siquiera entra en el sistema, en parte lo deja en el primer año de primaria, difícilmente se le encuentra en secundaria y será una rareza en el tercer nivel.¹³

El problema fundamental de la educación en relación a la pobreza es el de la superación de la selectividad, en el sentido de que ella normalmente atiende mejor al más beneficiado. Por eso P.Demos afirma que selecciona más de lo que educa.

En lo que a la enseñanza formal se refiere, ésta presenta importantes desventajas para los niños pobres respecto al resto de los niños. Las disposiciones legales se vacían delante de realidades dispares y profundamente diferenciadas, social y regionalmente. Los contenidos curriculares están muy distantes de la estrategia de supervivencia de los pobres.

Así la educación debe intentar entender la estrategia de la supervivencia del pobre y entrar en ella como un componente favorable. Teniendo en vista que el pobre entra precozmente en el mercado laboral, la tentativa legal de

¹¹ J.Garciarena "Políticas Sociales y de Desarrollo. Alternativas para su Integración". Revista de Servicio de Documentación Social No.2 CUBS mde. 1992

¹² P.Demos "Política Social Y Política Educativa en Investigación e Intervención en la Realidad"

¹³ P.Demos Op. Cit.

conservarlo fuera de él por 8 o más años a fin de que se prepare mejor, significa una disonancia aguda en relación a su mundo de sobrevivencia. Es importante ubicar a la educación en el cuadro global de la solución de la pobreza, haciendo de las políticas educativas, políticas sociales integradas. Sin este cambio global e integrado, la educación se pierde en una expectativa legalista, provoca consecuencias asistencialistas considerables y acaba por reducir la concentración del ingreso.¹⁴

Análisis de la relación Educación-Pobreza

La idea de que la educación puede ser un instrumento importante en la lucha contra la pobreza es relativamente reciente, pero el problema de la relación entre la educación y los pobres es mucho más antiguo. Para dicho caso podemos apoyarnos en algunos indicadores:

Analfabetismo: Se refiere a aquellas personas que declaran no ser capaces de leer y escribir una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana.¹⁵

Niveles de Educación y Disparidad en el Acceso: El analfabetismo es, en definitiva un indicador del no acceso o del acceso por un corto tiempo al sistema escolar, y la proporción de los que no acceden nunca o lo hacen en términos muy cortos es mucho más alta entre los pobres que entre quienes no lo son.

En virtud de que la educación no se reduce a la escolarización, aún un analfabeto (escalón más bajo de la pobreza educativa) no está en el nivel cero de la supuesta escala de "pobreza educativa". Esta última sólo puede ser relativa, es decir, depende de los niveles de educación generales en la sociedad.

En suma, la pobreza educativa es aquella que está por debajo del mínimo que permite ingresar a la competencia por los roles ocupacionales, que auguren la

¹⁴ P.Demos Op. Cit.

¹⁵ INE VII Censo Gral.de Población, lll de Hogares y V de Viviendas 1996

superación de la pobreza crítica, pero sólo puede determinarse considerando las condiciones de cada sociedad.

Desigualdades en el Egreso: Para cualquier nivel de pobreza educativa, el egreso de la enseñanza primaria o básica marca una línea importante.

Los que egresan están muy encima de la pobreza educativa en la mayoría de los países de América Latina.

Ahora bien, los pobres no sólo tienen mayores dificultades para el acceso, sino para mantenerse en el sistema escolar el tiempo suficiente para egresar.

Una de las razones básicas es que el tiempo efectivo necesario para cumplir el ciclo completo, debe ser promedialmente mayor entre los pobres que entre los no pobres. Efectivamente, el porcentaje de hijos de familias pobres que ingresan a la escuela con grados diversos de inadaptación a las exigencias imperantes en ella es mucho más alto, que entre los no pobres. Estudios realizados en América Latina confirman que los niños provenientes de los estratos sociales más bajos tienen porcentajes de repetición más elevados y la deserción por fracaso escolar es mucho más frecuente entre ellos.

Es frecuente que los niños de estos estratos ingresen más tardíamente a la escuela. Cuando permanecen en ella, llegan a edades en que socialmente se juzga que no pueden continuar.

La enseñanza continúa, pues, siendo selectiva aún dentro de los que ingresan y permanecen en su seno durante varios años.

Devaluación Educativa: La pobreza educativa es un acompañante más o menos constante de la pobreza en general. Sin embargo, existen pobres, que llegan, según los niveles de expansión del sistema escolar, a tener unos cuantos años aprobados de educación.

Desde este punto de vista, el problema que enfrentan los pobres es que no solamente les es muy difícil obtener calificaciones mínimas, sino que cuanto mayor proporción de ellos las obtienen menos valor revisten desde el punto de vista ocupacional.

Este fenómeno de la rápida caída del valor de las calificaciones

educacionales es lo se conoce como "devaluación educacional". En esa incesante búsqueda de más calificaciones educativas para responder a más y más exigencias en materia de empleo, es que los pobres están en enorme desventaja.¹⁶

Cambios Sociales y Estrategias Familiares de Supervivencia

Como consecuencia de las políticas de ajuste estructural, se han producido en Uruguay cambios, que produjeron impacto sobre la situación de los jóvenes y niños en situación de alto riesgo social. En particular, cambios en la familia relacionados con las estrategias de supervivencia y el aumento de las situaciones de pobreza crítica.

Los cambios producidos en las familias son, en especial, el sobretrabajo y el aumento de la población económicamente activa femenina en las últimas décadas, entre los 25 y 49 años de edad. En este grupo se concentran las madres de educandos de preescolar, primario y ciclo básico que no pueden permanecer en sus hogares con sus hijos, ni tienen tiempo para mantener una comunicación permanente con ellos. Estos aspectos deben ser atendidos por el sistema formal e informal para los niveles preescolar y escolar, a fin de dar un adecuado ambiente de socialización que, de otra forma, se encuentra fragmentado por la actividad de la madre.

El número de niños en hogares de jefatura femenina sin conyuge se ha incrementado últimamente. En estos hogares donde hay un deterioro importante de la socialización de los niños, ya que la falta de apoyo económico implica una sobrecarga de las funciones de la madre como jefe, trabajadora y sostén del hogar. Un estudio realizado en Uruguay (ANEP-CEPAL) reseña los efectos negativos de la jefatura femenina en el desempeño escolar de los niños, se han correlacionado positivamente con el rezago y la inasistencia escolar.

¹⁶ Clasificación basada en la que se realiza en A.Solari "Educación y Pobreza"

A pesar de esta realidad, el modelo de prestaciones sociales para la infancia ha permanecido sustancialmente invariado desde su formulación original en el año 1934, y a pesar también de las sucesivas crisis y profundos cuestionamientos por los cuales atraviesa a partir de la década del 50.

"El problema se comprende cabalmente al considerar que la pobreza no es un hecho accidental, sino que existe una pobreza estructural que ha resultado inmune a todas las políticas hasta hora diseñadas y que tiende, inexorablemente, a reproducirse a sí misma." (UNICEF 1991)

Niños Uruguayos en Riesgo Social

Hablar de situación de pobreza significa establecer una sucesión de frustraciones en el ciclo de vida de un niño, donde se presentarán casi ineludiblemente altas probabilidades de fracaso escolar. "En el país se asiste a un proceso de expansión de la pobreza que no sólo es medible a nivel cuantitativo; la socialización perpetúa las pautas culturales del grupo y también las consecuentes inadaptaciones psicosociales individuales, bloqueando el camino para escapar de la pobreza." (UNICEF 1991)

La constancia de este "círculo reproductivo de la pobreza" indica altas probabilidades de que se cumpla el "destino manifiesto" para un importante número de casos. Situación pautada por el marco de pobreza inicial, marginación familiar, abandono y fracaso escolar, con consecuencias sociales que han planteado la intensificación cuantitativa y cualitativa de los problemas sociales.¹⁷

Cuando hablamos de los pobres, nos estamos refiriendo a personas cuyas condiciones de vida no son las aceptables para vivir dignamente en esta sociedad. Cabe aclarar que por un lado esta la imagen que la sociedad construye acerca de lo que es la pobreza y por el otro están los que se

¹⁷ L.E.Moras y F.Pucci "Entre lo Público y lo Privado.Política Social y Educación Etraescolar en el Uruguay.Trilce.Mdeo.

autodefinen como pobres en virtud de las condiciones de vida que experimentan como insoportables.

Al explicar la pobreza, se ha resaltado su rasgo de carencialidad. El pobre es fundamentalmente - el que no tiene, el que carece de vivienda, salud, vestimenta, alimentación, educación, trabajo, cultura, deseos de vivir, progresar y triunfar en la vida.

A partir de la carencialidad se ha elaborado la mayor parte de las teorías explicativas, se han diseñado estrategias de abordaje que intentan satisfacer las múltiples insatisfacciones.

Esta visión parcial de la realidad, al colocarlo a los pobres como objeto de prácticas asistenciales públicas y privadas, que no han logrado modificaciones. Por el contrario, la sociedad ha desnudado sus propias carencias: falta de perspectiva pedagógica transformadora, ignorancia sobre el universo cultural y psicológico que pauta las relaciones sociales, ausencia de enfoque integral, desconocimiento del protagonismo de la gente para resolver sus propios problemas, imposición de diagnósticos, proyectos, métodos y formas de combatir las dificultades.

Los pobres son además depositarios de un conjunto de problemáticas que abarcan a toda la sociedad: transgresión de normas, violencia, abandono, falta de afecto, delincuencia. y frecuentemente se los identifica como los principales responsables de la pobreza.

La vida de los pobres está pautada centralmente por la lucha cotidiana por la sobrevivencia. Es en torno a esta tarea que se va estructurando un universo psico-socio-cultural, que tiende a reproducir aquellas conductas y actitudes que resultan "más exitosas" para sobrevivir, sin modificar estructuralmente la situación. Allí están sus principales potencialidades.

La comprensión de este universo nos dará las claves para entender la reproducción de la pobreza (el "círculo vicioso"), así como para encontrar posibles caminos de transformación de la misma, hacia mejores condiciones de vida (el "círculo virtuoso").

La vida en condiciones de pobreza afecta la dinámica familiar, en la medida en que todos los integrantes se ven exigidos a dar respuesta a esa lucha cotidiana.

Generalmente es la madre la figura central, estable, permanente, en torno a la cual giran los otros miembros de la familia. Los hijos van naciendo y creciendo, en muchos casos provenientes de diferentes padres, como consecuencia de parejas más o menos estables de la mujer.

En nuestra cultura prevalece el modelo de "familia ideal", conformada por padre, madre e hijos; corresponde al hombre desempeñar un rol proveedor de recursos económicos para todo el núcleo, mientras que la mujer se ocupa fundamentalmente de la crianza de los hijos y el cuidado de la casa. Los hijos tienen como principal tarea crecer y educarse, incorporando las pautas de socialización, que les permitan insertarse con éxito en la sociedad adulta.¹⁸

En la práctica, las familias pobres (al igual que muchas otras, de diferentes sectores sociales) no suelen funcionar de acuerdo a este ideal, pero el mismo actúa sobre ellas, generando cierta culpabilidad por no poder cumplir con la expectativa social de "normalidad".

La estructura familiar predominante de la pobreza puede ser definida como de tipo matriarcal. En esta conceptualización se destaca ese rol materno como dominante y poseedor del poder en el núcleo familiar, donde los hijos son vividos como una parte de sí, y el compañero tiene un lugar subordinado y desvalorizado por la mujer.

Las vivencias de abandono marcan fuertemente la historia de niños y niñas. La ausencia del padre, las ambivalencias de la madre, las privaciones económicas, la falta de afecto y estímulos que hagan sentirse queridos, valorados, estimados, van dejando huellas profundas desde los primeros días de vida.

Jorge Ferrando explicita aportes de la psicología que pueden ayudarnos a entender mejor la problemática de estos niños. La primera experiencia suele

ser la de un vínculo simbiótico con la madre, que permanece en su desarrollo, dificultándole la sustitución por otras mujeres (en el caso del varón), o la diferenciación de ella, para elegir su opción de pareja (en el caso de la hija mujer). Desde su concepción, el hijo es vivido "en propiedad", como objeto de gratificación.

Lo externo es vivido como persecutorio, ya que la separación implica ruptura con lo simbiótico. En consecuencia se ven limitadas sus posibilidades de introyección y por lo tanto la incorporación de nuevos aprendizajes.

Las situaciones se vuelven confusas, indiscriminadas. La identidad individual difícilmente se alcance y tienden a desempeñarse los roles de modos estereotipados. De esta forma, cuesta acceder al nivel de lo grupal y funcionar como un miembro distinto y diferenciado.

Lo intenso de los vínculos y la falta de un espacio psíquico para el ingreso de "un otro" dificulta también el proceso de simbolización.

La realidad no puede ser mediatizada ni representada, sino que todo se juega en la acción. Los actos dicen más que las palabras, se vive el presente, lo inmediato. Los sentimientos e impulsos no se controlan sino que se actúan, todo tiene que ser ya.

Se establece un vínculo demandante que se prolonga en las relaciones con los demás y se revive especialmente en el encuentro con otras personas dispuestas a dar (maestras, religiosas, promotores sociales, etc.). Ante una demostración de afecto se responde con "pegoteo", el llamar permanentemente la atención, se trata de "ser alguien" a través de las expresiones de cariño o de agresión.

El crecimiento genera nuevas angustias. ¿Cómo resuelven los adolescentes su inserción en el mundo adulto?. ¿Tendrán la posibilidad de generar un modelo de relación diferente?

¹⁸ J.Ferrando "Niños en Situación de Pobreza Y Aprendizajes Escolares" en Qehacer Educativi No.27 FUM Mdeo. 1997

Para que esto sea posible, tendrán que experimentar un modelo diferente y esto sólo se lo podrá aportar la escuela, o su participación en algún tipo de actividad educativa comunitaria (talleres de expresión, recreación, deportes, etc.). Tomando en cuenta la tendencia a considerar a la escuela como un "segundo hogar" y a la maestra como una "segunda madre" se establecen nexos profundos entre ambas instituciones (familia y escuela).

De lo contrario, la "circularidad de la pobreza" seguirá su camino: las niñas cuidando a los más pequeños y llegando a una maternidad temprana; los varones asumiendo un rol económico.

En investigaciones referidas a los niños en situación de calle se constata que la salida a la calle no produce la ruptura con los modelos "tradicionales". Allí se generan vínculos entre iguales y con el mundo adulto, que sirven como socialización hacia lo laboral y hacia el establecimiento de nuevas relaciones afectivas, que pretenden ampliar el marco restringido de la familia y el barrio. Este "enriquecimiento" en las experiencias de vida puede desarrollar alternativas que, sin embargo, no permiten escapar de la pobreza.¹⁹

El Ingreso a la Escuela

El ingreso de los niños pobres a la escuela es vivido de modo ambivalente. Por un lado, es lo socialmente esperado para que tengan la formación básica necesaria; y así puedan insertarse activamente en el mundo adulto, con los elementos necesarios para trabajar y compartir las pautas culturales predominantes. Para las familias sería la posibilidad de salir de la pobreza y tener mejores oportunidades. Por otro lado, implica un desprendimiento del núcleo familiar y el ingreso a una institución con otra cultura, valores y personas, que pueden alejarlos del grupo de referencia. En ese aspecto, se vuelve amenazante y peligrosa, lo que llevará a utilizar distintos mecanismos para sabotear la asistencia a la escuela.

¹⁹ J.Ferrando Op.Cit.

Por su parte, la escuela no tiene una propuesta adecuada para estos niños. Su estructura y su dinámica exigen la adaptación a un sistema desconocido y para el cual no tienen los instrumentos a los efectos de obtener algún éxito.

El fracaso en los primeros años escolares, da cuenta de la dificultad para desarrollar una propuesta pedagógica que entre en diálogo con esta cultura. Diagnósticos de retraso mental, lesión cerebral, psicosis o neurosis graves sirven como etiquetas para ocultar limitaciones, que provienen de las condiciones sociales, ambientales y psicoafectivas de los menores.

¿Cuáles serían las principales dificultades para la integración?²⁰

- ⇒ la discrepancia abrupta entre los marcos referenciales culturales de la comunidad de origen y la comunidad escolar.
- ⇒ la desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura.
- ⇒ las carencias de los aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos.
- ⇒ la rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo.
- ⇒ la consolidación de la situación de marginación social a través de la marginación escolar.
- ⇒ la falta de capacitación adecuada de los docentes.

Buena parte de las dificultades son modificables a través de una propuesta de cambio dentro del sistema escolar, que tienda a la organización de los contenidos, metodologías y expectativas respecto a los niños que ingresan. Otras, son de más difícil abordaje, ya que hacen a la dinámica socio-cultural de la pobreza.

¿Qué factores dificultan un buen resultado?

En primer lugar, cabe tomar en cuenta que el ingreso a la escuela es una salida de su medio familiar y de su comunidad de referencia.

En este salir, se reavivan las ansiedades persecutorias que ponen en riesgo la ruptura del vínculo simbiótico. Criados en una familia con rasgos de promiscuidad, falta de límites, indiscriminación de roles y restricciones económicas importantes, se encuentran con una organización donde hay roles determinados (directora, maestra, secretaria), ocupados por personas que, generalmente son de otra de extracción social y que de modos más menos conscientes, tienden a reproducir situaciones de discriminación.

La escuela les exige llevar cosas concretas (cuadernos, libros, lápices, etc.) y hacer cosas a nivel simbólico (aprender signos, un lenguaje distinto, determinado tipo de abstracción y generalización). Enfrentado a su hogar, el niño será "bueno" si exige lo menos posible; en la escuela será "malo" si no cumple con las tareas que se le encomiendan. En relación a lo simbólico, han desarrollado una gran habilidad para resolver situaciones concretas, pero tienen dificultades para las situaciones mediatizadoras y simbólicas. Esto está especialmente relacionado con la falta de continentación por parte de su madre y la ausencia de un rol paterno.

Conflicto Cultural

Para los niños de sectores "populares", la escuela significa una ruptura con las formas de pensamiento y de relaciones sociales con las que ha operado en su hogar.

Por lo general desconocen los requisitos socio-culturales de este nuevo contexto y no les es fácil adecuarse a él. Les resulta difícil acceder a las formas de pensamiento y conceptualización de significados y acciones que trasmite la escuela, ya que es la primera vez que se les ofrece la oportunidad de acceder a los bienes materiales y culturales de que dispone la sociedad.

Tampoco resulta fácil comunicarse con un maestro que utiliza otros códigos, que se rige por otras normas sociales y con distinta escala de valores. Este

²⁰ Fernandez.L "Innovaciones Educativas. El Perfil Institucional de la Escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad". UBA Argentina

maestro a su vez, se encuentra con una realidad que muchas veces desconoce, y para la que no fue preparado. Se produce un verdadero sismo en cuanto a la naturaleza de la relación educando-educador, agravado por un marco físico y ambiental diferente.

Se produce entre la escuela y el niño de sectores marginales, un "conflicto cultural" que por supuesto, se extiende al núcleo familiar. Muchas veces los maestros desvalorizan el papel que pueden desempeñar las familias, pero al mismo tiempo, esperan el apoyo necesario (no siempre explicitado), para una más efectiva acción educativa de la escuela.

No podemos desconocer que este sector social tiene una valoración diferente de la educación. Al no haberla recibido ellos, generalmente no la valoran prioritariamente. Tiene que ver también con su forma de pensamiento, que les dificulta proyectar en el futuro los beneficios de la educación. De esa manera, la escuela no encuentra eco en sus reclamos de asiduidad, puntualidad, cumplimiento de tareas, etc.

Fracaso Escolar

La consecuencia de este conflicto cultural es el fracaso escolar. Éste se traduce principalmente, en ausentismo y en altos índices de repetición, sobre todo en los primeros años del ciclo escolar. Se genera entonces el problema de la extraedad, lo que hace que en todos los grados existan alumnos rezagados cuya edad cronológica y sus intereses no coinciden con el resto del grupo.

La consecuencia más frecuente es la deserción del sistema escolar sin haber logrado la alfabetización, lo que genera un nuevo ciclo con la misma problemática.

Los altos índices de fracaso escolar en 1er año en escuelas de contextos sociales desfavorables, reflejan el choque cultural que para el niño representa el ingreso a la escuela, la adaptación a sus pautas de funcionamiento y el contacto con el lenguaje escrito.

Diversas investigaciones han constatado que la mayor cantidad de fracasos en la escuela se dan en el primer grado y que estos niños mantienen posteriormente dificultades, y algunos abandonan. Sin embargo, aquellos que logran un buen rendimiento en primer año, raramente tienen dificultades en los años siguientes.

La investigación socio-educativa muestra que, salvo casos extremos, no se trata de un problema de capacidades intelectuales -los niños se desempeñan adecuadamente en situaciones concretas y prácticas- sino de niveles inferiores de desarrollo del pensamiento simbólico, de insuficiente desarrollo de disciplinas y hábitos necesarios para la labor que exige la escuela, de insuficiente contacto con la cultura escrita, de carencias familiares para apoyar el aprendizaje escolar del niño y de dificultades para canalizar la agresividad a través del lenguaje.

El fracaso escolar mide de alguna manera o evalúa, no sólo el rendimiento del alumno sino el papel de la escuela y la calidad de la educación.

Pero no existe un sólo fracaso escolar, sino múltiples: fracasan los que abandonan el sistema educativo, los que se aburren en la escuela, los que la rechazan, los que manifiestan su malestar violentamente o los que lo expresan abúlicamente, los que obtienen buenas calificaciones pero no disfrutan de su estadía en ella, los que aprueban y pasan de año pero sin hacer absolutamente nada, los que descubren la inutilidad del aprendizaje escolar para el futuro laboral, los que ven la escuela como algo extraño a su realidad cotidiana.

Esto lleva a preguntarnos: ¿quién fracasa?, ¿el alumno, la escuela, la familia, el sistema educativo, la sociedad?

Desde la perspectiva de la sociología de la desigualdad, el fracaso escolar no es otra cosa que el instrumento de medida y selección social que, bajo una pretendida neutralidad, distribuye a los alumnos de cada clase social en diversos tipos y niveles de escolarización. En este sentido, la escuela no fracasa, sino que cumple el encargo social de seleccionar los buenos y

mejores, los que se adaptan más eficazmente a las normas y pautas culturales del mundo adulto. Por lo tanto, el fracaso escolar es la primera situación en la que la persona se ve marginada de la vida social.²¹

La realidad de los datos estadísticos nos muestran que la repetición, la deserción y el ausentismo son indicadores que marcan el fracaso del niño y de su familia, de la escuela y en definitiva, de una sociedad que a pesar de la cobertura educativa casi universal, sabe que existe un porcentaje importante de niños que no alcanzan los resultados educativos esperados, es decir, las competencias habilitantes para un desempeño futuro satisfactorio.

²¹ ANEP Dpto.de Educación a Distancia. Seminario "Diversidad" Cap.4 Marginalidad Mdeo.1998

CAPITULO III

TRABAJO SOCIAL A NIVEL ORGANIZACIONAL

Etzioni dice que "las organizaciones son unidades sociales deliberadamente construidas para el logro de fines específicos" (Organizaciones Modernas 1976). En este sentido la organización debe cumplir con tres cualidades: 1) deliberada división del trabajo; 2) con determinados centros de poder que la distinguen del resto de la población y 3) debe existir un criterio de sustitución de los elementos de la organización.

El lenguaje común confunde los términos organización e institución. Henri Medras define a la institución como "el conjunto de normas que se aplican en un sistema social y que definen qué es lo legítimo y qué no lo es en dicho sistema". (Citado por Petit 1984).

Las instituciones caracterizadas de esta manera son abstracciones. Las organizaciones son su sustento material, el lugar donde aquellas se materializan y desde donde tienen efectos productores sobre los individuos, operando tanto sobre sus condiciones materiales de existencia, como incidiendo en su mundo interno. Las organizaciones, desde este punto de vista, son mediatizadoras en la relación entre las instituciones y los sujetos.

La educación es, por excelencia, una institución, es decir un conjunto de ideas, opiniones y normas de comportamiento propuestas y a menudo impuestas a los individuos en una sociedad determinada. Pero un grupo escolar, un instituto, una universidad, son organizaciones que se alimentan de la educación, dándole al mismo tiempo una base concreta de existencia. Es imposible captar directamente la institución que mueve un sistema social. La institución educación sólo puede verse a través de la descripción y análisis de fenómenos que se refieren al niño, como individuo, en sus relaciones

interpersonales con adultos o compañeros; que se relacionan también con la familia como grupo, con la escuela primaria como organización, etc.(Petit 1984)

Teniendo en cuenta los distintos tipos de organizaciones podemos considerar a la escuela como una organización que tiene por objeto actuar sobre un grupo de personas (los niños y a través de ellos las familias) para cumplir con un fin (la formación integral del hombre y del ciudadano). Esta organización tiene mucho de forzosa. La educación es obligatoria por mandato constitucional, considerándose que el padre que no envía a su hijo a la escuela no cumple con un deber, al mismo tiempo que viola el derecho de su hijo a recibir educación. Por otro lado el padre que envía a su hijo a la escuela no lo siente como una obligación, dado el valor social y el prestigio que tiene la institución educativa. El padre se muestra ansioso de enviar su hijo a la escuela, esperando de él un buen rendimiento que le permita tener en el futuro buenas expectativas de vida.

La escuela, es a su vez, una organización formal fuertemente estructurada, rígida y duradera a través del tiempo.

La Relación Escuela-Familia

En la interacción familia-escuela se da una estereotipación de roles sociales, que ubican al niño como hijo o como escolar, perdiéndose la perspectiva integradora de éste como sujeto único.

"A la escuela le corresponde la educación del niño por ser el lugar del saber y a la familia el lugar de los afectos". Esta frase representa uno de los mitos que persisten en nuestra sociedad, que lleva a descalificar a la familia su capacidad de enseñar y a la escuela la de dar afectos.

Estos dos sistemas, tradicionalmente responsables en mayor grado de la socialización, dada su influencia en el desarrollo del niño en la etapa escolar, desempeñan su rol en forma casi aislada, como si el niño que integra el núcleo familiar fuera diferente del que se integra a la escuela.

El niño tendrá posibilidad de funcionar adecuadamente en ambos sistemas siempre y cuando éstos sean complementarios entre sí y transmitan adecuadamente normas, valores y pautas culturales acordes, y lo realicen con un lenguaje compatible. De no sea así existirá conflicto permanente, siendo el niño el principal afectado.

Mirta Videla (Directora de Sanidad Escolar en Argentina) la plantea como una relación de delegación, de mutuo control, de dependencia o depositación de las propias responsabilidades, generando diagnósticos parciales que se olvidan de la integridad del niño. A pesar de las transformaciones del medio, las escuelas siguen manteniendo los patrones tradicionales de interacción con los padres. Los canales de comunicación son escasos, un canal indirecto es el propio niño, quien cumple un rol de mensajero entre ambos sistemas. La relación directa familia-escuela se da generalmente cuando los padres, especialmente la madre, concurren a la escuela. Los motivos frecuentes y tradicionales que suscitan este acercamiento son: algún problema o dificultad del niño ante el cual la maestra o los padres demandan la entrevista, encuentros para conmemorar hechos históricos de relevancia, actividades para recaudar fondos y fiestas de fin de cursos.²²

En la actualidad han surgido por parte de los padres nuevos reclamos o expectativas hacia la organización escolar, acerca de temas que los inquietan como padres, por no saber manejarlos con sus hijos (educación sexual, drogadicción, etc.).

Estas demandas han generado en los docentes distintas actitudes, desde aquellos que se resisten a todo cambio porque consideran que la formación no los habilita a éstas tareas y por lo tanto no les corresponde; hasta los que convencidos de que deben hacerlo, se preocupan por dar respuesta, asumiendo este nuevo rol o coordinando con los técnicos de otras disciplinas.

²² Citado por Hauser, P. en "La Relación Familia-Escuela: Reflexiones desde el Trabajo Social" FCS Mdeo.1995

Respondiendo a estas inquietudes, en los últimos años se han organizado talleres o reuniones de padres en algunas escuelas, constituyendo un nuevo canal de comunicación entre ambos sistemas.

Este tipo de instancias de orientación a los padres brindando información y conocimiento en temas de su interés, los apoya para responder mejor en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Los padres delegan y esperan del sistema educativo una buena parte del desarrollo personal y social de sus hijos.

El niño en cada interacción con el adulto, fundamentalmente con su madre y su padre, constituye una situación de aprendizaje y enseñanza. Esta función no cesa cuando los niños entran a la escuela, la influencia de la familia es tan grande como la de la organización educativa.

W. Ackerman, terapeuta familiar de vasta experiencia, plantea que existe una correlación entre la experiencia en la familia y los problemas en el aprendizaje. Antes de que el niño fracase en la escuela ya ha fracasado dentro de su propio hogar. Es decir que el padre y la madre han fracasado como maestros.²³

La calidad del aprendizaje escolar depende fundamentalmente de la participación de la familia en él. Hay estudios que señalan que aproximadamente dos tercios del conocimiento se adquiere en el hogar y en la comunidad, y el tercio restante le corresponde a la escuela, la que se muestra con una influencia secundaria, siendo la principal la de la familia.

Una investigación realizada por CEPAL y ANEP (Uruguay 1990), muestra una gran vinculación entre el nivel de aprendizaje y la estructura familiar, siendo la variable más importante la educación de la madre, por ser la que generalmente permanece más tiempo con el niño. Cuando este nivel de instrucción (el de la madre) es bajo, corresponde en el caso uruguayo a la categoría: sin instrucción y primaria incompleta, éste se convierte en un factor de riesgo para el proceso de aprendizaje.

²³ Citado por Hauser, P. Op. Cit.

Si la madre es jefa de hogar en situación de pobreza, las probabilidades de fracaso escolar de sus hijos aumentan considerablemente, demostrando con estos resultados la incidencia directa del tipo de familia y la comunidad en la calidad del proceso de aprendizaje.

Como lo plantea Mc Allister, independientemente de la filosofía del programa, la continuidad de los valores entre el hogar y la escuela reduce los conflictos para los niños, refuerza el aprendizaje y facilita la transición entre los sistemas.²⁴

El sistema educativo caracterizado como parcial y desintegrado se contrapone al concepto de educación integral, que en éstos últimos años ha ido cobrando fuerza en el campo de las ciencias sociales.

El camino para lograr un proyecto educativo que tenga como finalidad el desarrollo integral del niño debe ser construido por los distintos actores: familia-escuela-comunidad, ellos son protagonistas insustituibles.

En estas nuevas formas de interacción se aspira a que la escuela, la familia y la comunidad participen como co-educadores en una relación de equidad, sin perder la especificidad y la autonomía correspondientes.

Las situaciones problemas y necesidades de los educandos, que trascienden la órbita de la acción del docente e inciden negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, plantean la necesidad de atenderlos desde una perspectiva global e interdisciplinaria.

Un tipo de problema o necesidad esta determinado por aquello que afecta a los niños y que es detectado por los maestros en su práctica concreta. Entre los más comunes están: dificultades progresivas en el aprendizaje, sospecha de maltrato doméstico, dificultad de relacionamiento y ausentismo reiterado sin conocimiento de causas.

²⁴ Citado por Hauser, P. Op. Cit.

Aportes del Trabajo Social a Nivel Escolar

Desde el Trabajo Social como profesión es importante visualizar que aquellas personas con las que trabajamos son seres de necesidades, que en el intercambio con el medio social para satisfacer las mismas, van elaborando diferentes formas de relacionarse con otros y de concebirse a si mismos.

Según Max Neef los hombres vivimos nuestras necesidades, ya que la satisfacción o no de las mismas, no sólo actúa como factor de carencia, sino que también existe potencialidad para el cambio.

A. Heller y A. P. de Quiroga nos acercan a la comprensión de cómo los seres concretos, situados y determinados socialmente, también tienen en sí la posibilidad de desafiar y construir desde su cotidianeidad, una vez que comienzan a problematizar la misma. Este aporte apuesta al reencuentro del hombre con su humanidad, una búsqueda del "ser en común con los demás".

Comenzar a problematizar la vida cotidiana implica considerar que en lo cotidiano las relaciones sociales se nos muestran y se nos ocultan.

Muchos de los elementos sociales que se nos aparecen como dados, como naturales no lo son, y en la medida que se llega a concluir que las relaciones y las formas de producir son productos sociales, se nos abre un camino de cambio, ya que lo que es producto del hombre puede ser modificado por este.

V. Giorgi en su obra "Vínculo, Marginalidad y Salud Mental" expone la idea de que es fundamental entender como los comportamientos concretos de un individuo en situación se encuentran articulados y determinados por diferentes instancias sociales.

E. Pichón Riviere entorno a este tema centrará al hombre como producto y productor de una trama de vínculos. Es así que llegamos a comprendernos como seres históricamente situados, únicos e impulsados por necesidades. "Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica mutuamente modificante con el mundo, relación que

tiene su motor en la necesidad... El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan... El sujeto es sano en tanto aprehende la realidad en una perspectiva integradora y tiene la capacidad para transformar esa realidad, transformándose a él mismo..."

Acerca de esto P. Freire agrega "que el que los hombres y las mujeres seamos seres históricos significa que somos seres que estamos siendo", somos mucho más proyecto, procesos que cosas terminadas. Nos construimos en las contradicciones de la realidad histórica, a la vez que modificamos esta última con nuestras acciones.

Partiendo del supuesto de que la familia es un actor pasivo en relación con el sistema educativo, uno de los objetivos del trabajo social será revertir esa situación, involucrando activamente a la familia en el proceso de formación de sus hijos.

A nivel de la organización escolar, promoviendo la apertura de la escuela hacia las familias y la comunidad. Algunos canales de comunicación que favorecen esta interconexión son: el trabajo en equipos interdisciplinario, reuniones informativas y de discusión, talleres de capacitación y sistematización de la práctica.

El proceso metodológico en esta intervención pretende la construcción de un proceso de aprendizaje con los sujetos, que imparta información y conocimiento sobre el objeto y cuestione las pautas valorativas y de comportamiento de los principales actores implicados. Un aprendizaje a partir de una visión crítica de cada uno y del entorno, posibilitando una adaptación activa a la realidad, es decir, transformaciones a nivel personal y grupal, así como acciones dirigidas a modificar aspectos de la realidad en que se esta inmerso.²⁵

La intervención a nivel del programa educativo buscará estrategias que favorezcan la apertura socio-educativa. Como meta se planteará el

²⁵ Hauser, P. Op.Cit.

involucramiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y la inserción de la escuela en la vida de la comunidad, con un rol activo en aquellos procesos que puedan promover mejoras en la calidad de vida de los niños.

Es importante que la propuesta que se elabore y ejecute forme parte de la política organizacional.

El Trabajo Social, desde su intervención tratará de promover en el personal de la escuela un modelo participativo de comunidad educativa. El rol del trabajador social será promover, coordinar y ejecutar acciones que tiendan a que la organización educativa asuma el desafío del cambio o transformación. Lo hará por medio de espacios de debate y reflexión sobre la práctica, y otros de evaluación y sistematización, trabajos interdisciplinarios, actividades de encuentro entre familia-escuela.

Desde el trabajo social se debe buscar el compromiso de la organización, evitando desencadenar trabajos sociales paralelos a la actividad escolar, e incorporar un discurso participativo que no se corresponda con los hechos.

La participación de la familia, debe llegar a ser considerada como una forma de hacer cotidiano y no como una actividad o programa complementario.

La familia y la escuela son dos sistemas que evolucionan a diferente ritmo de cambio. Como partes integrantes de un sistema social más amplio, son representativos y expresivos de un modelo de relacionamiento jerárquico, que da a lo racional un valor trascendente y a lo afectivo un valor secundario.²⁶

El conocimiento y respeto de los valores y características culturales de las familias con las que trabajamos ayuda a establecer buen vínculo y buena comunicación. Aporta elementos que ayudan a adecuar el asesoramiento y el apoyo para que la familia comprenda su situación y pueda decidir posibles alternativas de solución.

Promover desde el Trabajo Social el desarrollo de relaciones democráticas entre la familia y la escuela, a través de procesos participativos que tenga

²⁶ Hauser, P. Op.Cit.

como motivación fundamental la voluntad de ser menos objeto para ser más sujeto.²⁷

Educación para la Diversidad

¿Cuál debería ser entonces la propuesta educativa en un contexto de marginalidad social, con niños con necesidades educativas evidentemente diferentes?

A la hora de elaborar propuestas educativas, orientadas hacia objetivos de calidad y equidad no debemos perder de vista este conflicto cultural, que se produce entre la escuela y el niño proveniente de medios carenciados.

Sólo si se educa desde el mundo -físico, social, cultural- inmediato y desde la comprensión profunda de los procesos de conocimiento de los alumnos, la escuela podrá ser percibida por ellos, como una instancia que ofrece una magnífica oportunidad para la promoción y la integración. La escuela no puede desconocer que la misma es parte del problema social de los incluidos y los excluidos y al mismo tiempo, parte importante de su solución.

El niño tiene que sentir la escuela como un espacio que le brinda bienestar y que fundamentalmente le da seguridad. Si estas condiciones no se dan, si no siente esos espacios como propios, si no se siente respetado, aceptado y querido, el malestar que ésto le genera podrá derivar en conductas violentas (o inhibidas), en rechazo hacia esa organización por la que deberá transitar por varios años.

La figura del maestro constituye un poderoso estímulo para el despliegue de actitudes, conductas y sentimientos que integran el proceso de aprendizaje. Los conflictos inherentes al mismo serán resueltos de diferente manera según sea el vínculo maestro-niño.

La escuela es un lugar donde los alumnos traen las concepciones que se atribuyen a sí mismos como personas y comienzan a vivir la experiencia de comprender el significado social de esta organización. La escuela como

²⁷ Hopenhayn, M. citado por Hauser, P.

espacio cultural por excelencia, es el ámbito donde existen múltiples posibilidades de apoyar el desarrollo de ese proceso de identificación. El reconocimiento del derecho a la identidad es la base de una educación respetuosa de la diversidad.

Se pretende destacar que frente a la aparente homogeneidad de la marginalidad, se hace indispensable la búsqueda de la heterogeneidad, atendiendo a las necesidades específicas de cada uno de los alumnos. Resulta indispensable tener en cuenta que los individuos difieren entre sí, en términos tanto de lo que pueden aprender, como del ritmo y modo en que pueden hacerlo. Cada uno aprende en función de su historia personal, familiar y de acuerdo con el momento histórico en el cual está inmerso.

Serán necesarias estrategias de intervención que se adecuen a esa heterogeneidad. Se debe tener en cuenta la cultura, valores, contexto y vínculos que los relacionan.

Según palabras del Soc. G. Rama: "...La enseñanza igual para desiguales genera desigualdad... de lo que se trata es de crear e instrumentar un tipo de educación institucional... que sea capaz de generar un espacio cultural alternativo al existente en los hogares".

No se trata de crear ámbitos diversos para los diferentes, sino de preparar al maestro para personalizar la propuesta educativa y disponer a nivel social los recursos profesionales que atiendan las necesidades particulares. Educación para todos es una concepción pluralista, integradora y democratizadora de la sociedad.

Esta propuesta educativa implica comprender un nuevo paradigma educativo, construido sobre el ideal de una sociedad inclusora e integradora que conceptualice la diferencia como factor de cambio y mejora de la institución educativa.

La presente propuesta curricular se debe fundamentar en una concepción filosófica del social humanismo, que reconoce a la persona como el valor máximo de la sociedad y su capacidad como hacedora de las transformaciones

sociales, orientadas hacia el logro de la calidad, justicia y equidad social.

Sabemos que la acción escolar concreta, realizada a partir de una organización determinada, no puede dar solución a las carencias socioeconómicas o a las condiciones de marginalidad. Pero también sabemos que si la escuela propicia el acercamiento de padres y vecinos, si motiva este acercamiento y desarrolla actividades de trabajo comunitario, cultural, recreativo, si planifica un currículo flexible, abierto, contextualizado y diversificado, podrá iniciar y lograr efectivos resultados para un cambio educativo ineludible.

CONCLUSIONES

La sociedad se ha complejizado, las familias tiene actualmente una estructura diferente y cumplen su rol-cuando lo hacen- también en forma diferente. La escuela no ha cambiado demasiado, no ha sido dotada de mayores recursos y sin embargo, se le asigna desde la sociedad una responsabilidad que supera ampliamente sus posibilidades.

Dice García Piñeiro, que “no deja de sorprender, en este mundo tan diverso, que todos estén de acuerdo en dictaminar que los problemas más lacerantes de la humanidad tienen fácil solución en el modesto perímetro definido por los cuatro muros que limitan un aula” agrega que se trasladan a la función docente responsabilidades que deben ser exigidas a los pilares básicos de socialización del individuo: la familia y el Estado.

No todo lo podemos arreglar desde la escuela. La educación en medios carenciados requiere una concepción especial, con maestros conscientes y preparados, con proyectos de trabajo encarados en forma científica y con aportes multidisciplinarios.

Si queremos asegurar a todos los ciudadanos del país un nivel educativo mínimo común, tenemos que partir del criterio de que hay que tratar de lograrlo en forma especial en aquellos lugares donde las carencias del medio determinan una realidad deficitaria.

No es la educación el único factor que habrá de cambiar la vida de nuestra sociedad, pero sí es imprescindible para lograr los cambios que queremos en la búsqueda de una vida digna para nuestro pueblo.

Como afirmaba José Martí, la única manera de ser libres es siendo cultos. Que no sea nuestra educación un factor de retroceso ni de neutralidad en el camino de la liberación.

Sin duda, la escuela debe asumir un papel fundamental, que es el de dotar a los alumnos de una sólida formación intelectual, desarrollando capacidades

que los habiliten para una adecuada inserción social. Pero conscientes de las necesidades educativas de nuestros alumnos, debemos intentar una mayor participación de todos los sectores de la comunidad y en primerísimo lugar de la familia, entendiendo la participación familiar en torno a lo educativo como factor de desarrollo y de enlace con las exigencias y requerimientos de la sociedad.

En general, la participación de las familias en la vida escolar es escasa, lo que está mostrando la precariedad y la fragilidad de los mecanismos de participación, al mismo tiempo que las dificultades para instrumentar su funcionamiento. Dicha situación deja campo fértil para la intervención de un trabajador social, quien desde su rol profesional invitará a la escuela y a la familia a emprender un camino juntos, con el objetivo primordial de lograr el bienestar de los niños, así como un enriquecimiento mutuo entre padres y maestros. El trabajador social como agente externo, vinculándose con todas las partes, podrá percibir los facilitadores/obstaculizadores de la participación y del encuentro entre la familia y la escuela. Será necesario lograr que cada actor sea autocrítico y creador de nuevas formas de interacción, comunicación, esté dispuesto a compartir espacios educativos, ceder posiciones de poder, así como asumir las responsabilidades que a cada uno le corresponden respecto a la educación de nuestros niños.

Se deberá fomentar la idea de una escuela que comparta con otros actores sociales, parte de las enormes responsabilidades que la sociedad le asigna.

Se deberá apostar a una concepción diferente de la escuela, donde los maestros, en una relación abierta, cooperativa y colaboradora con otros actores sociales, puedan transformarla en un ámbito comunitario, donde la responsabilidad educativa se amplíe. Ampliar la responsabilidad o compartirla, no significa disminuirla. Al contrario: significa tener la posibilidad de profundizar en el campo pedagógico.

La comprensión de la situación de carencia en que se encuentran nuestros niños, no debe oponerse a las exigencias que debe estar presente en la

propuesta pedagógica, debemos recordar que quizás sea la escuela, la única oportunidad de alfabetización a la que estos niños puedan acceder.

BIBLIOGRAFÍA

A.N.E.P. Seminarios "Diversidad": No 2 Aula y Diversidad; No 4 Marginalidad. Mdeo 1998

A.N.E.P. La Reforma de la Educación: situaciones y perspectivas. La educación Uruguay. Mdeo 1998

BERARDI, L. Y GARCÍA, S. Enfoques Teóricos en Sociología de la Educación. Quehacer Educativo No 27 FUM Mdeo. 1997

BERNSTEIN, B. Clases, Códigos y Control. Tomol. Akal Universitaria. 1989

BLAT GIMENO, J. La Educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX. UNESCO

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. La Reproducción. Fontamara. Mexico. 1995

BRAVO BALDIVIESCO, L. Y MONTENEGRO, G. Educación, Niñez y Pobreza: dos estrategias para el desarrollo de los niños en extrema pobreza. Nueva Universidad. Sgo. De Chile 1977

CAIROLA, C. Sobrevivir en la Pobreza: el fin de una ilusión. Nueva Sociedad. Caracas 1992

CO.DI.CEN.- C.E.P. Reforma Educativa: Programa Nacional "Todos los niños pueden aprender". Mdeo. 1998

DERMEVAL Y SAVIANI Las Teorías de la Educación y el Problema de la Marginalidad en América Latina. Quehacer Educativo No 23 FUM Mdeo. 1996

DÍAZ MARTÍNEZ, C. El Presente de su Futuro. Siglo XXI. España 1996

FERNANDEZ DE RUIZ, L. Innovación Educativa: El Perfil Institucional de la Escuela, su adecuación a Condiciones de Marginalidad.

FERRANDO, J. Niños en Situación de Pobreza y Aprendizajes Escolares. Quehacer Educativo No 27 FUM Mdeo. 1997

FREIRE, P. La Naturaleza Política de la Educación. Paidós. Barcelona 1990

GARCIARENA, J. Políticas Sociales y de Desarrollo: alternativas para su

integración. Revista de Servicio de Documentación Social No 2 CUBS Mdeo. 1982

GEO REPEM, Educación en Movimiento, Observatorio en Género y Educación. Doble Clic. Mdeo. 1999

HAUSER, P. La Relación Familia-Escuela: Reflexión desde el Trabajo Social. FCS Mdeo. 1995

HARRIS, M. Introducción a la Antropología General. Capítulo 8. Alianza Universidad. 1994

JAUME , CARBONELL Y CEBARROZA Estado, Mercado y Escuela. Cuaderno de Pedagogía No 253 RBA Barcelona 1996

LANDREANI, N. Investigación en Ciencias Sociales: Integración Escuela-Comunidad. Ciencia, Docencia y Tecnología No 16 UNER Entre Ríos

LEMEZ, R. Educación, Realidades y Desafíos. FESUR Mdeo. 1989

LEMEZ, R. La Discriminación Educativa: expresión actual del monopolio del conocimiento. Revista de Ciencias Sociales No 2 FCU Mdeo. 1987

MORÁS , L. Y PUCCI, F. Entre lo Público y lo Privado: Políticas Sociales y Educación Extraescolar en Uruguay. Trilce. Mdeo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay: Plan de Desarrollo Educativo 1ER. Tomo. Mdeo

NADRUZ, S. Lo Cualitativo en el Proceso de Reforma. CEP

NAMER, A. Psicología del Marginado

REYES, R. ¿Para qué Futuro Educamos?. Biblioteca de Marcha mdeo 1971

SOLARI, A. Educación y Pobreza. CEP

SOLARI, A. La Desigualdad: problemas y críticas. Anales de Enseñanza Secundaria, 2da. Época, Vol. 1 Mdeo. 1991

TERRA, J.P. Y RODE, P. Luces y Sombras de las Políticas Sociales. Notas No 60 CLAEH Mdeo. 1990

TRAVERSONI, A. Nuestro Sistema Educativo Hoy. Banda Oriental. Mdeo. 1986

CUADERNOS DE PEDAGOGIA No : 139, 147, 205, 230 y 250. RBA

Barcelona

DIAGNÓSTICO ORGANIZACIONAL Escuela 137. MIP II FCS Mdeo. 1996

DIAGNÓSTICO FAMILIAR Club de Niños Nro.1. MIP III FCS Mdeo. 1997

PROYECTO DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR A NIVEL ESCOLAR Escuela
137. MIP II FCS Mdeo. 1996

QUEHACER EDUCATIVO No: 20, 22, 25, 29, 30 y 38. FUM Mdeo.

REVISTA EDUCACION DEL PUEBLO No 65