



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

A

Pobreza, niñez y diferenciación social

Autor:

Montesinos, María Paula

Revista

Runa: archivo para las ciencias del hombre

2003, 24(1), 63-81



Artículo



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

POBREZA, NIÑEZ Y DIFERENCIACIÓN SOCIAL

*María Paula Montesinos**

*Liliana Sinisi***

RESUMEN

Del conjunto de dimensiones que atraviesa la existencia de los niños que viven en contextos de pobreza urbana y diversidad cultural, nos interesa centrarnos en algunas de las que se hacen presentes en las escuelas a las que asisten, ubicadas en el cordón sur de la ciudad de Buenos Aires. Las distintas representaciones y prácticas respecto de esta niñez contribuyen a la producción de espacios institucionales de inclusión/exclusión y en la conformación de los itinerarios sociales, escolares y urbanos que efectivamente transitan estos niños. Dar cuenta de estos cruces complejos es el objeto de este trabajo, cuyo material empírico se apoya en un amplio conjunto de entrevistas realizadas a directores de escuelas primarias de la zona mencionada.

Palabras claves: niñez, pobreza, educación, diversidad, exclusión.

SUMMARY

The existence of the children that live in contexts of urban poverty and cultural diversity is crossed by several dimensions. In this article we explore the dimensions that became present in the schools they attend, located in the south area of the city of Buenos

* Lic. en Ciencias de la Educación. Investigadora del Área de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. paulamontesinos@declo.com.ar.

** Lic. en Ciencias Antropológicas. Docente del Dto. de Cs. Antropológicas. Investigadora del Área de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. lilianasinisi@fibertel.com.ar

Aires. The different representations and practices concerning to this "childhood", contribute to the production of institutional spaces of inclusion/exclusion and, by the other hand, to the conformation of the social, schooling and urban itineraries that these children actually go through. To examine these complex crossings is the purpose of this work. The empiric material that supports this study is based on a wide group of interviews conducted with directors of primary schools of the mentioned area.

Key words: Childhood, poverty, education, diversity, exclusion.

I - INTRODUCCIÓN

"...De golpe empezamos a ver que los chicos faltaban más, que te pedían la merienda porque tenían hambre, cuando entrabas al grado había que darles de comer, porque no habían cenado...así el chico, no tenía rendimiento, el chico no podía esforzarse y bajaba los brazos, pero lo peor era que los padres habían bajado los brazos...Entonces se acabaron las sonrisas, la alegría, las ganas de festejar la primavera, el día del niño..."
(Vicedirectora. DE 20)

El origen de nuestras preocupaciones se centra en la actuales condiciones en que se desarrolla la infancia en contextos de pobreza. Por ser nuestro campo de trabajo, especialmente señalamos aquellas que se vinculan con la educación diferente/desigual que reciben en las escuelas que los acogen y cómo esta dimensión también contribuye a un presente y un futuro de frustración y exclusión. Este trabajo pretende ser una "descripción densa" que aborde las complejas relaciones entre algunas de las dimensiones que atraviesan la niñez pobre y las formas en que ésta es vivida por las instituciones educativas que la reciben; niños y escuelas insertos en tramas socio territoriales en las que la desigualdad y la diversidad cultural se entrecruzan. No pretendemos arribar a conclusiones cerradas, dado que estas reflexiones forman parte de investigaciones actualmente en curso¹. Para la producción de este artículo nos apoyamos en entrevistas que realizamos en los años 1999 y 2000 a directivos de escuelas de distritos escolares ubicados en las zonas sur y oeste de la ciudad Buenos Aires². Nos referimos los distritos escolares 11, 19, 20 y 21, ubicados al sur de la tradicional línea divisoria de la ciudad, la Av. Rivadavia. En tanto trabajamos con entrevistas, nuestro material empírico lo constituyen las representaciones que los directivos construyen en su práctica cotidiana y, en muchos casos, con un importante conocimiento del distrito en el que trabajan, ya que desarrollaron

gran parte de su trayectoria laboral en el mismo. Así, muchos de ellos se convierten en informantes claves respecto de nuestro interés: analizar las relaciones entre las representaciones sobre la niñez que vive en contextos de pobreza, las prácticas institucionales con ella relacionadas y su vinculación con los circuitos de inclusión - exclusión social y educativa.

II - NIÑEZ Y POBREZA

Las producciones teóricas de las ciencias sociales, como afirma McLaren, presuponen una intencionalidad narrativa y tienen un efecto social y empírico (McLaren;1994); impregnan, muchas veces, el sentido con el que actores especializados, en este caso docentes, se representan el mundo social; aparecen diversos "usos" de ciertas categorías que las propias teorías no tenían previsto. Siguiendo esta línea, quisiéramos repasar brevemente algunas de las conceptualizaciones acerca de la pobreza y de la niñez que mantienen un fuerte peso en el sentido común de diversos actores sociales, especialmente aquellos directamente vinculados al ámbito educativo.

II -1- ACERCA DE LA POBREZA:

Siguiendo a Montreal (1996), destacamos las dos concepciones de pobreza presentes en los desarrollos de los teóricos sociales a partir del siglo XVIII: *la pobreza digna y la pobreza indigna*. Por un lado, la "*pobreza digna*" representada por aquellos pobres adaptados a la sociedad y que cumplen sus deberes sociales. Su permanencia en el estado de pobreza se atribuye a una cuestión de tiempo o de mala suerte. Por el otro, la "*pobreza indigna*", ligada a la delincuencia, el alcoholismo, al drogadicción, la prostitución y el comportamiento patológico e incívico. Estas conceptualizaciones han impregnado las miradas que, respecto de ciertos grupos sociales, han desarrollado tanto las corrientes que miran la pobreza como un resultado de conductas individuales, como aquellas que la abordan en su relación con las dinámicas sociales propias de las sociedades capitalistas. Así, coinciden las consideraciones de Marx respecto del lumpen proletariado, el enfoque de la Escuela de Chicago respecto de los guetos de los años 20, la propuesta de Lewis, la mirada sobre marginalidad en América Latina en los 60 y 70 y los trabajos sobre la "*underclass*" de los 80 en USA. Estas conceptualizaciones coinciden en que el problema de la pobreza, o el de algunos grupos sociales, descansa en los propios pobres, en sus valores culturales, en su organización familiar, en sus comunidades.

De estas perspectivas teóricas, quisiéramos remarcar los estudios acerca de la pobreza en que ésta aparece fuertemente unida a la categoría de cultura. El vínculo entre ambas tiene importantes antecedentes teóricos en la Escuela de Chicago y en la escuela culturalista norteamericana con el desarrollo del concepto de “cultura de la pobreza” elaborado por Oscar Lewis.

En sus estudios acerca de los guetos urbanos, los teóricos de la Escuela de Chicago planteaban que el hacinamiento de los pobres en comunidades aisladas les impedía participar de los principios y normas culturales de la sociedad. Según ellos, ese ambiente impactaba en el comportamiento individual y contribuía al mantenimiento de la pobreza y de determinadas “patologías sociales” como ser crímenes, embarazos precoces y extra-matrimoniales, baja escolarización, alcoholismo, drogadicción, etc. Para Lewis, las causas de la pobreza debían buscarse en los mismos pobres, quienes, por definición, no aprovechan las oportunidades que la sociedad ofrece. Así, desarrolla el concepto de “cultura de la pobreza” para hacer referencia a un estilo de vida que se transmite de generación a generación por socialización familiar. Si bien reconoce los esfuerzos de adaptación que realizan los pobres ante su situación, prima una visión por la cual una vez que los niños adquieren esos valores, difícilmente puedan salir de la situación de pobreza.

Anteriormente habíamos señalado la importancia de considerar los efectos sociales y empíricos de las producciones teóricas y, especialmente, los “usos”, muchas veces imprevistos, de los conceptos. Desde esta perspectiva, entonces, interesa señalar, más allá de las importantes diferencias entre las conceptualizaciones mencionadas, la permanencia e influencia que ejerce la perspectiva de abordaje de la pobreza como fenómeno que remite sus causas a los sujetos que la “padecen” en la implementación de políticas sociales con énfasis en la intervención en la estructura de los vínculos familiares y en el terreno de los valores (Montreal;1996). Dentro del campo de las políticas sociales, la educación tampoco es ajena a esta presencia, por el contrario, permean las prácticas de los actores que desarrollan su trabajo en escuelas ubicadas en contextos de pobreza y diversidad cultural.

II -2- ACERCA DE LA NIÑEZ:

Partimos de entender la infancia como “construcción social”, cuyos contenidos varían históricamente. Así, el concepto de infancia prevaleciente en cada momento orienta el sentido de las relaciones que vinculan la niñez con el

mundo adulto. Pero, en este caso, lo que nos interesa rescatar es, en términos de Carli, cómo al construir una mirada del niño, lo que se perfila es al que mira, en este caso, “los pensamientos, deseos y temores de una sociedad” (Carli;1999). Pensar la niñez pobre, es pensar las conceptualizaciones que en torno a ella se realizan. Para el caso de la niñez que vive en contextos de pobreza, estas caracterizaciones que parten del mundo de los adultos -destacamos esto ya que nuestras entrevistas se realizaron a docentes- presentan, a nuestro entender, una doble asimetría³: el niño ubicado en un lugar subordinado por niño y por pobre.

Carli (1999), al historizar los discursos educativos y jurídico-sociales en torno a la infancia, señala que éstos han estado atravesados por la tensión entre la represión y la permisión. Asimismo, en estas tensiones y debates se plasma en qué medida la crianza y educación del niño fueron y son un prisma para observar las dificultades de la generación adulta para construirle un horizonte. Por un lado, tenemos aquellas tesis basadas en la inocencia propia del niño, encarnadas por Rousseau y los desarrollos pedagógicos del movimiento de la Escuela Nueva. Por el otro, aquellas asentadas en la presunción de la maldad inherente a la constitución infantil, que ha acompañado los estudios sobre criminología del siglo XIX y muchas de las miradas pedagógicas del movimiento positivista y su intervención normalizadora respecto de la población escolar. En el plano de la educación, la tensión entre estas perspectivas de la infancia generó vínculos educativos de distinto signo, de confianza o de control; y aún hoy, permea las representaciones sobre el niño-alumno. En estos casos, las posiciones de la bondad y la maldad inherente a la constitución infantil se cruzan con aquellas que discuten acerca de los grados de autonomía y heteronomía propias de la infancia.

En la actualidad, estas perspectivas se cruzan en la presencia de discursos contradictorios: el de los derechos del niño y la implementación de políticas represivas⁴, entre discursos universalistas y convalidación de la exclusión social de amplios sectores de la población infantil (Carli;1999). En este abanico, se inscriben las diversas prácticas institucionales frente a las problemáticas emergentes vinculadas con la infancia que se presentan hoy en las escuelas. Así, tenemos aquellas relacionadas con las dimensiones culturales propias de los procesos migratorios que interpelan a la cultura escolar: diversidad, tipos de crianza familiar, lenguajes, valores. Por otra parte, aquellas problemáticas sociales vinculadas a la pobreza y uno de sus principales emergentes, el trabajo infantil. Finalmente, aquellas vinculadas con la conflictividad propiamente

escolar (Carli;1999), tal como se expresa en los hechos de violencia relatados por docentes y directivos

Estas problemáticas ponen en tensión la capacidad de intervención adulta respecto de la niñez en el marco de un modelo político - social que no teje lazos inclusivos de cara al futuro. El aumento del trabajo infantil, de los chicos de la calle, del fracaso escolar, etc., hablan de la ausencia de miradas puestas en los niños como continuadores de la sociedad adulta. En este sentido, nunca la "infancia" fue una experiencia homogénea para cada generación. La existencia de diferentes itinerarios descarta la idea de una misma infancia para cada generación. Pero en los últimos años, la niñez está cada vez más atravesada por la desigualdad y la experiencia de ser construido como diverso en una sociedad, asimismo, cada vez más fragmentada.

Las condiciones en que se desarrolla la experiencia infantil en contextos de pobreza conllevan procesos que marcan con fuerza el corrimiento de las fronteras entre adultos y niños (muy marcadas en el imaginario escolar): el aumento del trabajo infantil, dentro y/o fuera del hogar habla, entre otras cosas, de experiencias de autonomía que no sólo acercan el mundo infantil al del adulto sino que ponen en cuestión las arraigadas ideas acerca de la dependencia de los niños respecto de los mayores. En el ámbito escolar, esto pone en tensión una de las bases en las que se funda la intervención del maestro - adulto y señala los límites de las respuestas que dan ciertos saberes "especializados" en diversos "aspectos" del niño.

III - DESCRIBIENDO LAS DINÁMICAS ESCOLARES

Hay tres cuestiones sobre las que nos centraremos en este apartado: 1- la vivencia que asume en las escuelas la movilidad urbana de la población infantil; 2 - la presencia en la dinámica escolar de múltiples instituciones que atienden fragmentos de la problemática de la niñez que vive en contextos de pobreza y diversidad cultural; y 3- la presencia de ciertas categorías respecto de la población infantil que poseen efectos estigmatizantes. Hemos elegido estas dimensiones porque nos parecen que contribuyen a vislumbrar algunas de las modalidades en que se procesa la relación entre las escuelas y la pobreza y diversidad cultural, al tiempo que documentan la crisis y agotamiento de ciertas formas de intervención educativa fuertemente naturalizadas que se potencian justamente ante el acrecentamiento de los procesos de desigualdad social y diversidad cultural.

1.- "...Trabajar acá es un desafío al profesionalismo, a la vocación, a la constrictión al trabajo, a la bulimia, a la anorexia..."

".. toda la vida trabajé en el distrito 20, en la zona de Liniers y Mataderos (...). Mira yo pienso que de repente en un distrito donde estás cómodo, que tenés todo, cualquiera es maestro, en estas zonas no. Entonces en estas zonas es donde yo me sentí necesaria, me sentí útil, a pesar de que el desgaste es más grande..."

Si bien cada uno de estos distritos es heterogéneo entre sí y a su interior, comparten algunas características: en ellos habita la mayor proporción de familias con NBI; especialmente los distritos 19, 20 y 21 concentran casi la totalidad de las villas existentes en la ciudad e importantes complejos habitacionales, en la forma de monoblocks, que se han deteriorado en los últimos años; asimismo, la población infantil que vive al sur de la Av. Rivadavia concentra los mayores índices de repitencia, sobreedad y abandono escolar⁵. En muchas zonas de los barrios que componen estos distritos, la pobreza y la diversidad cultural se cruzan en y con el espacio urbano.

Uno de los fenómenos que conectan a las escuelas entre sí, pertenezcan o no al mismo distrito, lo constituye la movilidad de la población infantil. Una gran parte de los niños realizan extensos trayectos diarios para concurrir a la escuela. A su vez, la frontera entre la ciudad y la Provincia de Buenos Aires es altamente porosa y gran cantidad de escuelas de estos distritos tienen un alto porcentaje de niños que viven más allá de la Av. General Paz. A tal punto que, de no contar con estos niños, gran cantidad de instituciones quedarían sin alumnos. Esta movilidad de la población escolar, entre otras cuestiones, trae aparejada la presencia de "otros" niños en escuelas que, históricamente, recibían a la población de su entorno urbano inmediato. A su vez, esta movilidad de la población infantil, esta necesidad de realizar diferentes itinerarios urbanos para concurrir a la escuela, como veremos más adelante, se cruza con la producción de circuitos de diferenciación educativa.

"La escuela es todo para ellos, es decir cuando tienen un problema, vienen a la escuela y que quieren que te hagas cargo, cuesta mucho que entiendan que no, es decir, hay un punto... , hay un límite! (no puedes estar metiéndote en cómo tiene que enseñar a su familia, eso es algo privativo de la familia!. Yo, en mi casa, tengo unos hábitos y unas costumbres, que no son a lo mejor los de esa familia, no le puedo ir con lo mío ... (...)) pero

ellos pretenden que sí, que les arregles problemas no sólo con los chicos sino también con sus parejas o problemas sociales o laborales que tengan. Todo lo recaen en la escuela...” .

2.- Hoy, la pobreza impacta duramente en las dinámicas escolares: en las formas en que los docentes y directivos “viven” su rol, en las prácticas y conductas de los niños en los ámbitos escolares, en las demandas de los padres y en la presencia, en la cotidianeidad escolar, de múltiples áreas de intervención social que los atraviesan con sus propias representaciones y prácticas respecto del niño y sus familias. Estas miradas “especializadas” se intersectan y yuxtaponen en la cotidianeidad escolar con las miradas pedagógicas o educativas acerca del mismo sujeto. En estas realidades, aparece naturalizada esta múltiple intervención respecto de la “niñez pobre”, cada una representada por campos que abordan fragmentos de la misma: el jurídico, el policial, el social, la salud física y psíquica, la educación. Así, tenemos el área de salud que conecta a las escuelas con su efector (hospital o centro de salud) para la atención de diversos problemas ya sea orgánicos, vinculados a la presencia de enfermedades o a la detección de casos de desnutrición, como psicológicos; el Equipo de Orientación Escolar que recibe las consultas de parte de las instituciones educativas para casos que van desde pedidos de derivación de niños a grados o escuelas de recuperación como aquellos vinculados con el maltrato infantil y violencia familiar; la policía requerida en los casos de robos, actos de violencia o ayuda para ingresar a ciertos barrios o villas; la justicia de menores; el área asistencial, representada por los comedores y las meriendas reforzadas; los planes educativos focalizados (ex - Plan Social, y Programa “Zonas de Acción Prioritarias” dependiente del GCBA) y, en muchos casos, la inclusión de las escuelas en las dinámicas políticas locales.

“...Está el Equipo de Orientación Escolar y también trabajamos mucho, yo trabajo mucho con la Defensoría del Centro de Gestión y Participación (...)”. “Tenemos varios casos derivados a la Defensoría, no para ponerlos bajo juez, eh?. Para hacer un trabajo mancomunado junto con la escuela, con estos papás que no quieren hacerse...tomar este ... responsabilidades con el chico, de que tiene el papá que tener un seguimiento y ver de no dejarlo tan abandonado al chico. Entonces en seguida yo trabajo con la parte de Defensoría, porque todo es como que hacen una reacción y entonces por ahí ellos también ven que necesitan un apoyo psicológico este... y entonces le ofrecen el apoyo psicológico gratuito, que también lo hace la gente de la Defensoría...” .

Cada área aporta su propia imagen respecto del mismo niño y sus propias lógicas de funcionamiento que se superponen a aquellas específicas de la escuela. Lo descripto complejiza y sobrecarga la labor escolar. Por otra parte, si bien está naturalizada la presencia de intervenciones de distintas áreas, esto no impide que, en muchos casos, haya disputas de sentidos entre estos campos acerca de qué sea “lo mejor” para estos niños. Una vicedirectora describe así una situación familiar donde los chicos están solos todo el día:

“..La hermanita se va por ahí, hace su vida; el que va a escuela de recuperación, como no es tan normal, es el que más se queda y el otro es el que va a buscar ..., para comer y para comer tiene que robar, porque la madre y el padre no aportan. Por supuesto que la escuela hizo todo lo necesario para que esté enterado el equipo de orientación escolar, para controlar, para que se de intervención a minoridad ... pero siempre llegan o resuelven las cosas tarde”.

Complementariamente, esta yuxtaposición de campos y saberes en un mismo espacio genera apropiaciones parciales por parte de los docentes:

“...si se recupera, sí, porque a veces, vienen con problemas emocionales. Son chicos que ven problemas muy serios, son chicos que, de repente, están viendo un padre golpeador, alcohólico, un padre drogadicto y tienen bloqueo pobre ángel!, entonces vos no sabes si el chico es que no puede aprender porque no tienen la capacidad o no puede aprender porque está bloqueado por todo eso que está viviendo. Entonces, hasta comprobar eso, saber bien. Hay casos no, que vos te das cuenta que es incapaz ..., que es un nene que no puede hablar, que habla muy mal, que no puede pronunciar bien, que tiene un montón de deficiencias, hay un montón de enfermedades que están jugando ahí para que el chico (...). El equipo de orientación escolar lo deriva para recuperación y de recuperación (...), pero siempre que la mamá se preocupe y lleve al chico a la escuela de recuperación. Primero que concorra ella y después que lleve al chico. Y hay problemas porque no siempre los quieren llevar, por ejemplo estos hermanitos que te cuento, les vendría bien a estos chicos, por la agresividad que tienen, una escuela de recuperación, donde una maestra con 6 y 7 chicos se pueda dedicar exclusivamente a ellos y tal vez tendrían logros importantísimos que luego pudieran hacer que ellos podrían volver a la escuela normal, pero como el papá no quiere, los chicos no ven que hay otra realidad, sino la agresión constante que viven en su casa y es lo que manifiestan en la

escuela y pierden la oportunidad de ver que hay otro mundo. Yo por ejemplo en la escuela 21 tenía 4° y 5° grado y siempre me mandaban chicos que ya estaban recuperados y que podían pasar a una escuela común y ojo! que me mandaban chicos capaces, muy preparados y que ya habían superado su problema de agresividad. Es más, cuando veían que había agresión, un tumulto, ellos venían al lado mío, se me apoyaban en el hombro, se quedaban ahí quietitos, se calmaban; porque claro, se excitaban, se ponían nerviosos cuando veían que otros se peleaban y han sido alumnos brillantes, muy, muy capaces. Entonces, a lo mejor estos nenes tendrían la oportunidad si los papás los dejaran que les tomaran el psicodiagnóstico, pero es como que piensan que al chico de que es un tarado porque va a escuela de recuperación, entonces, cómo voy a tener yo un hijo en esas condiciones!, en vez de entender que es otro medio que da la educación, otro instrumento para que el chico supere una problemática que no es culpa del chico sino de la familia”.

3.- Las categorías de “recuperable”, “abandónico” siguen dando cuenta de parámetros de “normalidad” y “anormalidad” en las visiones respecto de estos niños que se muestran estrechas, además de sus efectos estigmatizantes, para dar cuenta de las complejidades y problemáticas emergentes de las condiciones de vida de estos niños. Así, una directora cuenta lo que pasa con un alumno “*que asiste a uno de los grados de recuperación que tiene horario reducido de 10 a 12 hs. y muchas veces no lo vienen a buscar y el pibe anda dando vueltas por toda la escuela y entonces, ante la falta de respuesta de los padres llama al móvil (policial) para que los ubiquen. Cuenta que con este chico a veces, la maestra de recuperación viene llorando porque no sabe qué hacer con él y ella le dice que por esto no tiene que llorar, que se lo mande y ella lo pone de secretario, encargándole cosas y que siga con los otros 7 alumnos que “son recuperables”.*

Tal como mencionábamos anteriormente, la movilidad de la población infantil en la zona sur y oeste de la ciudad constituye un efecto de estrategias cruzadas de diferentes actores respecto de los cambios sociales y económicos de los últimos años. Esta movilidad trajo aparejados cambios en la composición de la matrícula escolar que son vividos, según el relato de muchos directivos, como una ruptura con sus historias institucionales previas: esto aparece fuertemente en las descripciones del “antes” y el “presente” respecto de la relación entre estas escuelas y su entorno urbano inmediato corporizado por las familias “vecinas” que llevaban a sus hijos a la “escuela del barrio”.

También decíamos que la movilidad de la población infantil es un efecto de estrategias cruzadas de diferentes actores. Desde el lugar de las familias, están aquellas que se vinculan a la localización del trabajo de los padres y las que surgen de intentar elegir una “mejor escuela para sus hijos”. Desde el lugar de las instituciones educativas, y respecto de “la ausencia de vacantes”, queremos señalar dos niveles de significación. Por un lado, en tanto resultado de la desproporción entre vacantes escolares disponibles respecto de la población infantil residente en una determinada zona, situación que obliga a muchas familias a llevar a sus hijos a escuelas alejadas de su zona de residencia. Por el otro lado, la “ausencia de vacantes” como parte de discursos y prácticas institucionales por las cuales las escuelas distribuyen y autodistribuyen los “diferentes perfiles” de matrícula escolar. Estas prácticas integran estrategias institucionales generadoras de circuitos de evitación y, por tanto, de producción de la diferenciación educativa. Así lo expresan los directivos entrevistados:

“...los distritos 21, 19, no tienen vacantes, entonces ..., o sea, se hicieron los barrios como Lugano 1 y 2 pero no hicieron el número de escuelas que necesitaban para esa zona por lo menos no..., entonces no da la capacidad y tienen que buscar escuela y vienen hacia acá (para el 11).”

Inv: ¿ y los chicos de acá del barrio adónde van?”

Dra: *...al 8º, en Parque Chacabuco, o a las del 11 cerca de Rivadavia, donde están las VIP (...).”*

“Bueno, esta escuela sufrió un cambio histórico, digamos. Esta escuela antiguamente era la escuela de los que nadie quería en el distrito...los chicos discriminados, o por su color de piel, o porque molestaban demasiado o porque...no sé qué causa ... era ‘vayan a la 4 que ahí los van a anotar’ (...) Acá hay chicos que vienen de Rafael Castillo, de San Justo, Ramos Mejía, Haedo, Morón, ¿cerca de la escuela, eh? ... Ciudad Oculta, Lomas del Mirador ... de todas partes...”

“...acá siempre tengo que rechazar a algunos porque no tengo capacidad, sino todos los alumnos de ahí (del distrito escolar 19) vendrían acá. No sé por qué no quieren ir al distrito 19, que es, en realidad, lo que les corresponde. De cualquier manera, si no fuera por ellos no sé qué población tendría la esc ... Ellos (los chicos) vienen del Ramón Carrillo, Uds. saben que son la gente que estaba en el Warnes. La mayoría vienen de ahí. En realidad, a ellos les correspondería una escuela del Distrito 19...”

Aquellas escuelas rodeadas por zonas comerciales y residenciales, que anteriormente recibían una población infantil de clase media y media baja, especialmente en la última década, sufrieron importantes cambios debido a nuevas presencias, "presencias no históricas". Ante esta situación, las estrategias de estas instituciones educativas se presentan en un abanico que va desde la aceptación de algunos de los "nuevos" por temor al cierre de secciones, aunque "una vez que se incorpora a uno después vienen los hermanitos"; los intentos de recuperación de la "matrícula histórica", es decir, la del "barrio" y, finalmente, la aceptación resignada del "cambio" a raíz de la escasez de población infantil, fruto del despoblamiento producido por el cierre de fábricas en diversas zonas de la ciudad. Por otra parte, las escuelas que "históricamente" recibían a niños pobres, también manifiestan cambios en cuanto a las conductas que observan en los niños, en las demandas que reciben de los padres (a veces, esto último señalado a través de la ausencia de los mismos), en el movimiento de la matrícula durante el año lectivo y en la sobrecarga de tareas por la intervención de múltiples agencias y áreas sociales. En algunas de estas instituciones se visualizan estrategias que aceptan el desafío de trabajar con los niños más estigmatizados, en otras la alta rotación de personal docente y directivo y/o las bajas "expectativas de logro" respecto de los alumnos que reciben, hablan acerca de las dificultades de muchas escuelas de construir proyectos pedagógicos a largo plazo.

"...cuando entré a esta escuela los chicos de 7º terminaban con contenidos de 5º, como son de la villa, algunos docente me decían ¡y bueno no les da pobrecitos! ¡qué más querés!, ahí dije no, un chico de 7º, venga de donde venga, termina con contenidos de 7º y más aún, de donde vienen nuestros chicos, son los que más necesitan contenidos; así que les dije "con estos chicos se trabaja y a quién no le guste trabajar acá, en este tipo de escuela, tiene derecho a pedir el pase y si es suplente renuncia..."

El "antes" para las escuelas que tenían la "matrícula del barrio" se relaciona con los chicos de clase media que venían "con sus valores", de familias que "respetaban a la escuela y el maestro".

"...a medida que avanzaron en venir los chiquitos de la villa, se fueron retirando los chicos del barrio. Les voy a dar un ejemplo claro: acá al lado tengo una señora que tiene 6 chiquitos y sacó los 6 chicos de la escuela..."
"...la sociedad decayó, de lo económico-social hubo un bajón de todos

lados, entonces esas escuelas de gloria como las llamamos de alguna manera, donde se hacían las fiestas de egresados de largo, donde se juntaban increíbles fondos, eso ya no existe más por distintas razones sociales que exceden a la escuela en sí. Pero esas diferenciaciones siempre existen, por ejemplo acá una señora me dijo “yo la quiero mucho a Ud, las maestras son bárbaras pero esta escuela está llena de negros y no es una escuela para mi nena” y le dije “no señora, no es una escuela ni para Ud. ni para su nena, llévela adonde quiera...”.

El “antes” para las escuelas que siempre trabajaron con “niños pobres” se vincula con una “pobreza” más “digna”, frente a la degradación con que perciben a los actuales ambientes familiares, sociales y urbanos en que viven los niños.

“...vos veías a esa gente que llegaba sin nada pero que después se iban organizando, levantaban las casas, se ayudaban unos a otros, mandaban a sus hijos a la escuela (...) seguí trabajando en la 11 (villa), había una constancia, donde venían todos los chicos de Perito Moreno y yo he tenido alumnos que hoy son ingenieros, médicos (...) había otra cosa, había valores que se manejaban en las familias!, aunque había las que estaban constituidas de hecho, funcionaban como una familia, estaba muy claro lo que el padre tenía que hacer y el rol de la madre. (ahora) ... padres que castigan a padres ausentes o padres en la cárcel” .

“...hay días que quedas realmente destruida, el día que vienen chicos todos golpeados, este, o que bueno, por ahí no pudieron cenar y lo primero que comen es el desayuno acá, o se descomponen ya antes de entrar. Hay, no es que sean la gran mayoría, pero hay, incluso en 2 o 3 oportunidades vinieron de los juzgados a llevarse a los chicos por violencia familiar, los padres se emborrachan y bueno, cascan a toda la familia ... Hay unos chiquitos, por ejemplo, que vienen mal vestidos, mal alimentados, sabemos que en sus casas no tienen gas, no tienen electricidad, los papás andan o drogados o borrachos todo el tiempo y los chicos están hasta cualquier hora en la calle y después se ve porque como no hay un ritmo, no hay límite, los chicos andan pidiendo por la calle, comen lo que les dan y bueno, se duermen o no pueden estar en el grado y si la maestra les dicen escribí y en lugar de escribir se pone loco y empieza a gritar, tira los cuadernos y empuja a los chicos. Es muy duro para los maestros, para los compañeros y para él mucho más, no es cierto...”

Frente a los cambios sociales, aparecen visiones que representan un intento de inscribir las modificaciones en las conductas y en la estructuración de las familias en el contexto de las condiciones sociales en que se desarrollan:

"...fui desde el año 81 hasta el 94 maestra en la escuela (X) del 20 que queda acá en Av. Del Trabajo y era una población que más o menos respondía, que era una clase media baja. Todo perfecto, bien, nunca hubo que pedir o hacer el esfuerzo que un chico trabajara con manuales prestados, no podían tener sus elementos de trabajo, lo normal viste. No se pedía nada del otro mundo. Bueno paulatinamente se empezó a ver como, este ... , los chicos ya no venían tan bien vestidos, como los papás que venían a avisar que se habían quedado sin trabajo o que le habían racionalizado las horas, las mamás empezaron a salir a trabajar por horas, a planchar la mayoría, ya el chico no tenía todos los útiles. Cuando vos decías, a ver si podemos buscar algún libro, alguna cosa para encontrar tal tema... ?, bueno ahí los chicos te decían y si no está en el manual no puedo, porque antes además la mamá podía llevarlos a una biblioteca. Y bueno, a partir de un momento ya no se lo pudo llevar a biblioteca porque la mamá estaba trabajando (...)" .

Sin embargo, en muchas explicaciones respecto de las "diferencias" que los docentes observan en los chicos, aparece la mirada que atribuye las mismas a conductas y estilos propios de los sujetos, a la manera en que pensaban los teóricos de la "cultura de la pobreza".

"...nuestro proyecto es la oralidad y (...) venimos insistiendo con la oralidad, es decir no fue la oralidad, es la comunicación pero el trasfondo es la oralidad. Estos chicos tienen..., hablan poco y hablan poco porque se expresan mal, y se expresan mal porque son de distintas familias. Tenés la mezcla de paraguayos, bolivianos, algún brasilero corrido por ahí, algún provinciano nuestro caídos todos aquí en Bs. As. con este porteñismo nuestro y algunos maestros provincianos que también tienen sus modalidades. Entonces cada uno va expresándose a su manera y entonces el chico ve que no tiene la misma competencia. Algunos no la tienen realmente porque son de muy poco hablar y otros que ven que no pueden hablar con la fluidez que por ejemplo los porteños que hablamos muy rápido y pronunciamos de repente bien, entonces se inhiben y no hablan porque a veces te hablan muy entrecortado, muy atravesado. Tenés que hacer un esfuerzo para entenderlos!. Después te acostumbras y entiendes

(...). Claro, yo no estaba acostumbrada a este lenguaje que estaba viviendo que era distinto al que estaba acostumbrada a escuchar. Entonces no los entendía (...)".

Ambas citas, pertenecientes a un mismo directivo, hablan de huellas y sentidos contradictorios: de cómo la representación de lo social más general como factor determinante de los cambios ocurridos convive, en la actuación del rol profesional, con saberes y estilos de intervención pedagógicos de raíz culturalista e individualizante.

Las problemáticas descriptas son vividas por los actores escolares en clave moral dando cuenta de los descolocamientos que muchos sienten respecto de la magnitud de los cambios sociales, las formas en que estos influyen en la constitución de las identidades infantiles y en la definición de las funciones de la escuela en estos contextos. Estos descolocamientos ponen en tensión las formas de intervención con las que los adultos se vinculaban/vinculan con los niños – alumnos:

"...pero es el empobrecimiento de la calidad, de la comunidad te dije y vos me dijiste por qué y bueno porque se fue perdiendo valores te digo. Y yo cómo sé que fui perdiendo valores?. Porque veo las respuestas de la comunidad escolar. Porque yo no me tengo que parar en el patio a vociferar "Uds están hablando con la directora!". Yo no necesitaba que me dijeran "Ud está hablando con el director o la directora". "Yo soy su directora!" (hace gestos de gritar). Yo jamás necesité eso!, pero es como que hay que marcarlo, me entendes?. Hay una falta total de reconocimiento a los maestros y a las autoridades. Se nota, se nota!, se nota en los padres y se nota en los alumnos (...). Hay un cambio importante en los valores de la comunidad. Otra vez una nena me gritó "vieja de m..." desde la planta alta abajo y yo no tenía nada que ver. Y yo me puse muy mal porque yo no tenía nada que ver (...). Y yo dije "y ahora, qué hago?". La separé del grupo hasta que llamé a la casa, me dio un trabajo porque no tienen teléfono, la separé y vino el padre y "Pasó esto. Yo, por el momento, lo único que puedo hacer con ella es pedirle que se la lleve a su casa. Se la lleva a su casa. Hable con ella, no la tenga viendo televisión". "No, yo le voy a dar con el cinto" (dice el padre) "No, no se le ocurra!". Grandote como es, fortachón, con un cinturón en la mano, medio enojado, la estropea a la nena. Entonces, "háblele señor. No me la mande, hágala reflexionar". Nada por escrito porque yo voy presa, "Déjela reflexionar". Vino la nena,

ella siguió, yo seguí, ella se recibió en 7º y qué más se puede hacer?. Entonces, voy a eso, a que lamentablemente hay una desvalorización (...).

En los relatos aparece fuertemente el tema de la “violencia y la agresión” como una constante en las escuelas, como aspectos que desgastan y desorientan a los docentes. En algunos casos, la “violencia” aparece sobredimensionada y, nos animamos a plantear, tan arraigada su tematización que esta categoría se usa para nombrar situaciones que poco tienen que ver con ella. Así una directora narraba que la violencia en su escuela consistía en que los chicos bajaban rápido por las escaleras una vez que tocaba el timbre. En otros, las situaciones llamadas violentas, ponen en crisis las formas de acción adquiridas

“...están en esta cosa, en esta vorágine de la joda, del patoterismo, del total lo robo, no tienen valores, no tienen contención. No son todos, ojo!, acá hay muchos chicos que se adaptan y trabajan y otros que al maestro lo ponen loco, boicotean, esto de boicotear, de boicotearse a sí mismo. Porque son a los primeros que se boicotean y yo creo que si Uds. me preguntaran cuál es el problema que tenemos en este momento, yo les diría que ése. No los podemos sacar de esta situación de boicot, de esta situación de boicot, de boicotearse ellos mismos!, no de jorobar al otro, después lo joroban pero al primero que joroban es a ellos mismos y no podemos de ninguna manera sacarlo de esa situación!”.

IV - CONCLUSIONES

La relación entre escuela, niños y familias que viven en contextos de pobreza se inscribe en las dinámicas de inclusión – exclusión social y educativa. Las concepciones respecto de la matrícula escolar y las estrategias desplegadas frente a sus cambios expresan, entre otros aspectos, estas configuraciones.

Para algunas escuelas, los itinerarios que realizan los alumnos de estos distritos descolocan a los actores escolares cuando corporizan la pérdida añorada del vínculo con el entorno urbano inmediato.

Las crisis percibidas y sentidas por los directivos son expresadas como crisis de valores, con una fuerte tendencia a la crítica individualizante. Los desarrollos teóricos respecto de los tipos de pobreza presentados al comienzo tienen un importante arraigo: persisten las consideraciones relativas a la

pobreza digna y la indigna, aún cuando muchos ya reconocen que no es un "estado" que se elige. En otro trabajo del grupo de investigación planteábamos que uno de los eufemismos que empezaron a ponerse en cuestión es aquel que postulaba que "pobre y vago es el que quiere"⁶. La cercanía social con el otro se acrecentó, pero otras distancias se construyen diariamente.

Las fronteras que dibujaban la especificidad de las instituciones educativas se hallan diluidas, especialmente, en las escuelas ubicadas en contextos de pobreza y diversidad cultural en las que intervienen diferentes áreas. La problemática de estos niños es objeto de intervención de múltiples especialidades, cada una con su propia condensación de representaciones respecto de ella, que se entretienen y cruzan en cada una de estas instituciones escolares. En varios casos, esto es vivido como una pérdida de especificidad a la cual los cambios introducidos por la reforma educativa, las malas condiciones de trabajo y el deterioro de su histórico rol social son factores que contribuyen a esta percepción. "En este sentido, en muchas instituciones, el niño está más representado por la falta de alimentos, los problemas familiares, físicos y psíquicos que como sujeto del aprendizaje, unido a una tendencia a la patologización de la pobreza vista sólo en términos de carencia de alimentación y sus consiguientes daños psicológicos, neurológicos y/o físicos, carencia de afecto, de familias organizadas, etc.

Muchos de los relatos documentados dan cuenta de diferentes modalidades de intervención adulta respecto de los niños y sus familias que se orientan en diferentes direcciones: desde la exclusión, hasta el control sobre el otro como cuando la escuela realiza acciones que involucran a la justicia de menores o una intervención en la vida privada de las familias. En el abanico que se abre entre estos extremos, el común denominador lo configuran múltiples situaciones que marcan, una y otra vez, las dificultades actuales de la intervención adulta y el debilitamiento de las tareas de transmisión cultural de los maestros (Carli, 1999)

Notas

¹ Nos referimos al Proyecto UBACYT "Niños, familias y Escuelas: ciudadanía en contextos de diversidad y pobreza". (2000 - 2002), Dra: Lic. Ma. Rosa Neufeld; al

Proyecto de tesis de Maestría en Políticas Sociales "Las políticas focalizadas en educación y su relación con los procesos de diversidad cultural y desigualdad social" de Ma Paula Montesinos y al Proyecto de Doctorado "Procesos de integración y diferenciación en espacios escolares multiculturales" de Liliana Sinisi.

- ² Estas entrevistas integran el trabajo de campo del Proyecto UBACYT (1998-2000) "Procesos político-culturales en torno a la desigualdad social, la diversidad socio-cultural y las políticas sociales en la Argentina de los 90. (Una mirada interdisciplinaria desde la antropología, la ciencia política, la sociología, la psicología y el trabajo social)". Dra: Ma Rosa Neufeld.
- ³ El concepto de asimetría entre el mundo adulto y el infantil es desarrollado por la psicoanalista Silvia Bleichmar (esta conceptualización la tomamos en la introducción de la tesis doctoral de Sandra Carli op.cit).
- ⁴ Al respecto, vale la pena recordar los embates por lograr bajar la edad de inimputabilidad de los menores de la Pcia. de Bs. As.
- ⁵ Estos índices no son sólo privativos de la zona sur de la ciudad, aunque en sus escuelas esta realidad esté más extendida.
- ⁶ Nos referimos a la ponencia de Montesinos, MP; Neufeld, MR; Pallma, S y Thisted, A. "Lo que se nos va de las manos": Escuelas en contextos de desigualdad"; presentada al II Congreso Internacional de Educación: Debates y Utopías. Julio de 2001. Bs. As.

BIBLIOGRAFÍA

CARLI, Sandra

1999 "La infancia como construcción social"; en Carli, S (comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Editorial Aiqué. Buenos Aires. Argentina.

McLAREN, Peter

1984 "La vida en las escuelas". Editorial Siglo XXI. México.

MONTESINOS, María Paula y Pallma, Sara

1999 "Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia"; en Neufeld, MR y Thisted, A (comps.) *De eso no se habla.... Los usos de la diversidad sociocultural en las escuelas*. Editorial EUDEBA, Buenos Aires. Argentina.

MONTREAL, Pilar

1996 "Antropología y pobreza urbana". Editorial Los Libros de la Catarata, Madrid. España.

SINISI, Lilitana

1999 "La relación nosotros - otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización"; en Newfeld, MR y Thisted, A (comps.) *Op. Cit.*