



**POLÍTICA EDUCACIONAL E CRENÇAS:
PENSANDO ESTA RELAÇÃO A PARTIR DE PIERRE
BOURDIEU**

**POLÍTICA EDUCATIVA Y CREENCIAS:
PENSANDO ESTA RELACIÓN A PARTIR DE PIERRE
BOURDIEU**

**EDUCATIONAL POLICY AND BELIEFS:
THINKING THIS RELATIONSHIP FROM PIERRE BOURDIEU**

Marta Degl'Innocenti
Universidad Nacional de Lomas de Zamora - Argentina
E-mail: madice1949@gmail.com

Eixo temático 5: Investigação analítica de autores referentes da política educacional

Resumo: O objetivo deste trabalho é colocar em discussão algumas conceituações elaboradas para interpretar as relações possíveis entre as formas de nome na política educativa e algumas crenças daqueles que trabalham ou desejam trabalhar no campus. Supomos que formas de nomear, classificar e descrever o que ele usa regulamentos de construção, pelo seu carácter performativo, objecto de aprendizagem e suas possibilidades, para que haja uma relação significativa entre essas candidaturas e a crença nas dificuldades de aprender com as crianças que vivem em contextos de pobreza. Em termos epistemológicos, tentamos entender como e que características tem o conhecimento subjetivo da política educacional. Levamos isto alguns conceitos centrais da teoria da prática de Pierre Bourdieu: habitus, campo, entendimento prático, corpo socializado, praticidade, regras do jogo. Consideramos também a política educacional entra a realidade cotidiana das escolas e como suas formas de nomeação estão gerando regras nesse campo, como uma regra torna-se habitus. Com estas ferramentas acompanhar na legislação político-educacional da província de Buenos Aires, entre 1984 e 1997, elementos que contribuem para gerar categorias de distinção em relação ao objecto de aprendizagem em contextos de pobreza.

Palavras-chave: Regulamentos. Formas de nome. Crenças. Distinção.

Resumen: El objetivo de este trabajo es poner en discusión algunas conceptualizaciones elaboradas para interpretar las posibles relaciones entre las formas de nombrar en la política educativa y algunas creencias de quienes trabajan o aspiran a trabajar en el campo escolar. Suponemos que las formas de nominar, clasificar y adjetivar que utiliza la normativa construyen, por su carácter performativo, al sujeto que aprende y sus posibilidades, por lo que hay una relación significativa entre estas nominaciones y la creencia en las dificultades para aprender de los niños que viven en contextos de pobreza. En términos epistemológicos intentamos comprender cómo se produce y qué características tiene el conocimiento subjetivo de la política educativa. Tomamos para ello algunos conceptos centrales de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu: habitus, campo, comprensión práctica, cuerpo



socializado, sentido práctico, reglas de juego. Nos planteamos también cómo penetra la política educativa en la realidad cotidiana de las escuelas y cómo sus formas de nombrar van generando reglas de juego en ese campo, cómo una norma se transforma en habitus. Con estas herramientas rastreamos en la normativa político-educativa de la Provincia de Buenos Aires, entre 1984 y 1997, elementos que contribuyen a generar categorías de distinción con relación al sujeto que aprende en contextos de pobreza.

Palabras clave: Normativa. Formas de nombrar. Creencias. Distinción.

Abstract: The objective of this work is to put in discussion some elaborate conceptualizations to interpret the possible relations between the forms of name in educational policy and some beliefs of those who work or wish to work on campus. We assume that forms nominating, classify and describe that it uses regulations building, by its character performative, the subject learning and its possibilities, so there is a significant relationship between these nominations and the belief in the difficulties to learn from children living in contexts of poverty. In epistemological terms, we try to understand how and what features has the subjective knowledge of the educational policy. We take this some central concepts of the theory of practice of Pierre Bourdieu: habitus, field, practical understanding, body socialized, practicality, rules of the game. We consider also how educational policy enters the daily reality of schools and how their ways of naming are generating rules in that field, how a rule becomes habitus. With these tools track in the politico-educational legislation of the province of Buenos Aires, between 1984 and 1997, elements that contribute to generate categories of distinction in relation to the subject learning in contexts of poverty.

Keywords: Regulations. Forms of name. Beliefs. Distinction.

Introducción

El objetivo de este trabajo es poner en discusión algunas conceptualizaciones elaboradas para interpretar las posibles relaciones entre las formas de nombrar en la política educativa y algunas creencias de quienes trabajan o aspiran a trabajar en el campo escolar.

Suponemos que las formas de nombrar, clasificar y adjetivar que utiliza la normativa construyen, por su carácter performativo, al sujeto que aprende y sus posibilidades, por lo que hay una relación significativa entre estas nominaciones y la creencia en las dificultades para aprender de los niños que viven en contextos de pobreza.

Venimos explorando desde el 2006 las Representaciones Sociales de los ingresantes a carreras de formación docente en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, acerca de la enseñanza y su dimensión política. En este marco, advertimos que los estudiantes inician su formación con una creencia



muy arraigada respecto a que los niños que viven en contextos de pobreza no pueden apropiarse de los contenidos que la escuela debe transmitir. Esta dificultad para aprender, según los ingresantes, tiene su base en los problemas que genera la pobreza, la cual es vista en su materialidad pero también en otros planos como el simbólico, el cultural y el afectivo.

En términos epistemológicos intentamos comprender cómo conoce el maestro la política educativa y qué características subjetivas tiene ese conocimiento. Tomamos para ello algunos conceptos centrales de la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu: habitus, campo, comprensión práctica, cuerpo socializado, sentido práctico, reglas de juego.

Nos planteamos también cómo penetra la política educativa en la realidad cotidiana de las escuelas y cómo sus formas de nombrar van generando reglas de juego en ese campo, cómo una norma se va transformando en habitus.

Con estas herramientas rastreamos en la normativa político-educativa de la Provincia de Buenos Aires, entre 1985 y 1997, elementos que contribuyen a generar categorías de distinción con relación al sujeto que aprende en contextos de pobreza. Posteriormente, relacionamos cómo se produce la creencia que identifica niñez con pobreza con las formas de nombrar en los principales documentos en los que se expresa la normativa escolar.

Suponemos que esta creencia, que asocia pobreza material con problemas de aprendizaje, contribuye a reproducir las desigualdades sociales y culturales y genera distinciones al interior del aula, segmentando aún más el sistema educativo en circuitos diferenciados. Apuntamos, por ello, a aportar elementos que colaboren en la desnaturalización de esta creencia.

Pierre Bourdieu: aportes al campo teórico de la Política Educativa

La comprensión práctica de la normativa escolar

Epistemológicamente, pensamos que la normativa oficial se hace cuerpo en las mentes, representaciones, disposiciones y expectativas de maestros y



estudiantes. Partimos para esta afirmación del principio de la comprensión práctica, que es el sentido práctico del habitus atravesado por el mundo que habita, preocupado por el contexto inmediato donde interviene activamente, en una relación inmediata de implicación, tensión y atención, que elabora el mundo (escolar) y le confiere sentido. (BOURDIEU, 1999).

Es de este modo que relacionamos la normativa con la creencia: sabemos que la política educativa no siempre es conocida en su materialidad pero penetra en las mentes a través de múltiples elementos discursivos, escritos y no escritos, entre los cuales se encuentran los lineamientos de la legislación.

Al mismo tiempo, pensamos que hay una relación dialéctica entre las clasificaciones y nombramientos implícitos o explícitos en los documentos de política educativa y la incorporación en forma de habitus de esas formas de ser y estar. La naturalización de la pobreza, tanto material como simbólica, va generando en los agentes identificaciones que se transforman en expectativas y formas de sentir, pensar y actuar.

En principio, tomamos algunas conceptualizaciones que hace Bourdieu sobre el cuerpo como lugar del conocer, pensando que el conocimiento de la normativa educativa y sus propósitos, lo realiza, lo materializa y lo sufre el cuerpo de cada niño, estudiante y trabajador que permanece en la escuela.

El maestro, así como también el estudiante, implicado en la práctica cotidiana, comprende el mundo escolar con un conocimiento que no se instaura en la relación de exterioridad de una conciencia conocedora; comprende lo que sucede en la escuela sin distancia objetivadora porque se encuentra inmerso en ese campo, porque forma un cuerpo con el mundo escolar. Se siente 'como en casa' en la escuela porque la institución está dentro de él en forma de habitus.

El agente comprende el mundo por medio del pensamiento y con la incorporación de las estructuras sociales en forma de esquemas de disposición, de expectativas y anticipaciones. Adquiere, de este modo, un conocimiento y un dominio prácticos del espacio circundante, en este caso, la escuela.



La creencia en las posibilidades de aprender del niño va configurando representaciones que se constituyen en esquemas clasificatorios utilizados para distinguir y categorizar. La imagen que el maestro construye acerca de sus alumnos es un elemento que condicionará una determinada distinción de los alumnos, destacando algunos rasgos de los mismos y dejando otros de lado.

De tal forma, toda clasificación implica una distinción y, al mismo tiempo, una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. La expectativa que un sujeto tiene de otro influye además en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. Pensar o designar a los alumnos como pobres no es una expresión inocua como tampoco neutra. Nombrar no es una operación inocente, mucho menos si el poder de nominación parte de una instancia jerárquica superior o de una figura legitimada y autorizada socialmente como la del maestro. (KAPLAN, 2005).

Por otro lado, los sistemas de clasificación son instrumentos de conocimiento que reorganizan la percepción y la apreciación de los alumnos. Suponen una operación de anticipación o predicción de ciertas características o comportamientos de los niños. En este sentido, un enunciado descriptivo se transforma en un enunciado prescriptivo, ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.

El maestro tiene un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación y constitución de la autoestima social de los alumnos como en la representación que se va configurando acerca de ellos. Al designarlo como pobre, la condición de pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno y operar como una marca de calidad negativa. (KAPLAN, 2005)

Desde esta perspectiva hacemos la lectura de los documentos. Buscamos en la normativa posibles formas de nombrar que distinguen-diferencian al sujeto que aprende por razones sociales, económicas y culturales. Interpretamos que se establecen relaciones entre las posibilidades de aprender de los niños y los contextos de pobreza en los que pudieran vivir. Miramos también si, desde la política educativa, se considera al conocimiento como una herramienta de inclusión social.



Cómo pensar la racionalidad de las prácticas

Bourdieu plantea que hay que elaborar una teoría de la práctica materialista capaz de rescatar del idealismo el aspecto activo del conocimiento práctico que la tradición materialista ha dejado en su poder. Esta es la función de la noción de habitus que restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador y le recuerda al mismo tiempo que esa capacidad de elaborar la realidad social, a su vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente sino la de un cuerpo socializado que invierte en la práctica de los principios organizadores socialmente elaborados y adquiridos en el decurso de una experiencia social situada y fechada. (BOURDIEU, 1999).

Por otro lado, el mismo autor plantea que hay que rehacer el análisis de la presencia en el mundo, pero historizándolo, es decir, planteando el problema de la elaboración social de las estructuras o los esquemas que el agente pone en funcionamiento para elaborar el mundo. La experiencia de un mundo donde todo parece evidente supone el acuerdo entre las disposiciones de los agentes y las expectativas o las exigencias inmanentes al mundo en el que están insertos. Interpretando lo que los futuros maestros dicen, suponemos que la relación entre pobreza y dificultades de aprendizaje parece evidente a sus ojos, al punto de que esta creencia se muestra resistente a cualquier interpelación.

Bourdieu discute con las posturas objetivistas y subjetivistas; las plantea como formas contradictorias de explicar la racionalidad de las prácticas. Dice también que algunas teorías deterministas consideran que los sujetos actúan sujetos bajo la coerción directa de causas que el 'sabio' está en disposición de desentrañar. En la otra punta, hay teorías que consideran al hombre libre y consciente de sus actos, actuando con conocimiento de causa y siendo capaz de hacer por sí mismo lo que el 'sabio' hace en su lugar en la hipótesis mecanicista.

El determinismo mecanicista externo (por las causas) y el determinismo intelectual (por las razones), según este autor, se unen y se confunden. Lo que varía es la propensión del 'sabio' a atribuir o no a los sujetos su conocimiento perfecto de las causas o su conciencia clara de las razones.



Para Bourdieu, la visión mentalista, inseparable de la creencia en el dualismo del alma y el cuerpo, el espíritu y la materia, se fundamenta en un punto de vista escolástico sobre el cuerpo como exterioridad. Veinte siglos de difuso platonismo y lecturas cristianizadas inclinan a considerar al cuerpo no como un instrumento de conocimiento sino como un obstáculo para el conocimiento y a ignorar la especificidad del conocimiento práctico.

La raíz común de las contradicciones y las paradojas que el pensamiento escolástico cree descubrir no es más que la filosofía de la conciencia que implica, la cual no puede concebir la espontaneidad y la creatividad sin la intervención de una intención creadora, la finalidad sin la proyección consciente de fines, la regularidad al margen de la obediencia a unas reglas, la significación en ausencia de intención significativa.

Para comprender la comprensión práctica hay que situarse más allá de la alternativa de la cosa y la conciencia, el materialismo mecanicista y el idealismo constructivista. Hay que despojarse del mentalismo y del intelectualismo que inducen a concebir la relación práctica con el mundo como una percepción y esta percepción como una síntesis mental. El principio de una comprensión práctica es el sentido práctico del habitus habitado por el mundo que habita. (BOURDIEU, 1999).

El mundo es comprensible, está inmediatamente dotado de sentido, porque el cuerpo -gracias a sus sentidos y cerebro- tiene la capacidad de estar presente fuera de sí, en el mundo, y de ser impresionado y modificado de modo duradero por él, ya que ha estado expuesto largo tiempo a sus regularidades.

La comprensión toma forma en un sistema de disposiciones. Al haber adquirido un sistema de disposiciones sintonizado con esas regularidades, el agente tiende a anticiparlas y está capacitado para ello de modo práctico mediante comportamientos que implican un conocimiento por el cuerpo que garantiza una comprensión práctica del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente que suele introducirse en la idea de comprensión.

El agente tiene una comprensión inmediata del mundo familiar porque las estructuras cognitivas que pone en funcionamiento son el producto de la



incorporación de las estructuras del mundo en el que actúa, porque los instrumentos de elaboración que emplea para conocer el mundo están elaborados por el mundo.

El yo comprende en la práctica el espacio físico y el espacio social, no es un sujeto en el sentido de las filosofías de la conciencia sino más bien un sistema de disposiciones. La singularidad del yo se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas. Por otro lado, el principio de la acción se basa en la complicidad entre dos estados de lo social: la historia hecha cuerpo y la historia hecha cosa, la historia objetivada en las cosas en forma de estructuras y mecanismos y la historia encarnada en los cuerpos. (BOURDIEU, 1999).

Hablar de disposición significa tomar nota de una predisposición natural de los cuerpos humanos. Por el contrario, negar la existencia de disposiciones adquiridas significa negar la existencia del aprendizaje como transformación selectiva y duradera del cuerpo.

Una de las funciones de la noción de habitus consiste en descartar dos errores complementarios nacidos de la visión escolástica: por un lado el mecanicismo -la acción es el efecto mecánico de la coerción por causas externas- y por otro lado, el finalismo -el agente actúa de forma libre, consciente; la acción es fruto de un cálculo de posibilidades y beneficios-. En contra de ambas teorías, Bourdieu plantea que los agentes sociales están dotados de habitus incorporados a los cuerpos a través de las experiencias acumuladas. Estos sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, así como a engendrar estrategias adaptadas y renovadas, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen. (BOURDIEU, 1994)

De cómo la normativa va generando reglas de juego en la escuela

La otra cuestión a la que intentamos dar sostén epistemológico se refiere a la producción y reproducción del campo escolar, a la transformación de una



política educativa en reglas de juego que serán la base de sustentación de los habitus magisteriales.

En este sentido, para Bourdieu, el agente no es nunca del todo el sujeto de sus prácticas; mediante las disposiciones y la creencia que originan la implicación en el juego, todos los presupuestos constitutivos de la axiomática del campo se introducen incluso en las intenciones en apariencia más lúcidas. La relación con el mundo es una relación de presencia en el mundo, de estar, pertenecer. El orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente con el mundo, que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y a las transacciones afectivas con el entorno social (BOURDIEU, 1999).

El sentido práctico es lo que permite obrar como es debido sin plantear ni ejecutar un deber ser (kantiano), una regla de comportamiento. Los esquemas del habitus, principios de visión y división, al ser fruto de la incorporación de las estructuras y las tendencias del mundo, permiten adaptarse sin cesar a contextos parcialmente modificados y elaborar la situación como un conjunto dotado de sentido, en una operación práctica de anticipación casi corporal de las tendencias inmanentes del campo y los comportamientos engendrados por los habitus. Siendo el habitus el producto de una historia, los instrumentos de elaboración de lo social que invierte en el conocimiento práctico del mundo y la acción están socialmente elaborados, es decir, estructurados por el mundo que estructuran. El habitus como sentido del juego es el juego social incorporado, vuelto naturaleza. (BOURDIEU, 2010).

La imagen del juego es utilizada por Bourdieu para decir que un conjunto de personas participan de una actividad regulada, una actividad que, sin ser necesariamente el producto de la obediencia de las reglas, obedece a ciertas regularidades. El juego es el lugar de una necesidad inmanente que al mismo tiempo es una lógica inmanente, y el sentido del juego que contribuye a esta necesidad y a esta lógica, es una forma de conocimiento de esta necesidad y de esta lógica. En este sentido, las estrategias que utilizan los agentes sociales no son el producto de la obediencia a reglas sino del sentido del juego que conduce a elegir el mejor partido posible. (BOURDIEU, 1996).



La noción de habitus es tomada por Bourdieu para señalar que, al lado de la norma expresa y explícita o del cálculo racional, hay otros principios generadores de las prácticas. Además, para dar cuenta de lo que la gente hace, es necesario suponer que obedecen a una suerte de sentido del juego y para comprender sus prácticas es necesario reconstruir el capital de esquemas informacionales que les permite producir pensamientos y practicas sensatas y regladas sin intención de sentido y sin obediencia consciente a reglas explícitamente enunciadas como tales.

A esta altura nos preguntamos cuál es el juego que se juega en este campo específico con las reglas de juego que va configurando la política educativa. Pensamos que el juego que se juega es el de la democracia; las reglas básicas apuntan a garantizar la paz social y la gobernabilidad del sistema. Para ello, se intenta contener y compensar la pobreza, bajo un manto de ocultamiento de las verdaderas causas económicas, políticas, sociales y culturales que generan dicha pobreza. En este sentido, la normativa no sólo no interpela los orígenes de la pobreza sino que tampoco interpela las prácticas de enseñanza.

Indagamos por qué estos ingresantes al magisterio creen que los sujetos que aprenden en contextos de pobreza no pueden apropiarse del capital cultural que transmite o debería transmitir la escuela. Una respuesta posible está en que estos agentes han transitado su escolaridad en una escuela que ha virado sus prácticas de enseñanza hacia prácticas asistenciales. Por otro lado, esta asistencia no está globalizada sino que se focaliza en aquellos sectores nombrados en la normativa como 'desfavorables' o 'carenciados', con lo cual se hacen distinciones entre las posibilidades y las potencialidades de los niños según sea el medio en el que viven.

Sabemos que el campo escolar lejos de ser homogéneo, está segmentado y diferenciado en circuitos que reproducen las desigualdades sociales. Así, algunas escuelas son las encargadas de la formación cultural de los sectores privilegiados mientras que, las escuelas responsables de la transmisión de capital cultural a los sectores menos favorecidos, asumen prioritariamente tareas asistenciales y de formación cívica.



Por ello, cuando este futuro docente dice que los niños no aprenden porque son pobres, el que habla, en realidad, es el alumno que ha internalizado, condicionado por sus hábitos y las reglas de juego del campo escolar.

Política educativa y creencias

La configuración de un sujeto que aprende distinto

Nos propusimos describir y analizar las relaciones entre las formas de nombrar al sujeto de la educación primaria en las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires en el período 1985-1997 y las creencias de maestros y estudiantes acerca de las posibilidades desiguales de aprender conocimientos duros por parte de los niños que viven en contextos de pobreza¹.

Partimos del supuesto de que las formas de nombrar utilizadas en algunas normativas oficiales favorecen la producción de creencias que operan en el campo escolar e intervienen en la transmisión del conocimiento. Por otro lado, pensamos que la tarea escolar puede resultar inclusiva pero también generadora de desigualdad y distinción. En este sentido, algunas políticas educativas que apuntan a compensar desventajas sociales y económicas, pueden tener efectos no deseados, discriminatorios, sobre los niños que viven en situación de pobreza material.

Intentamos comprender cómo se producen distinciones en el interior del aula escolar y, en este sentido, afirmamos que nombrar y etiquetar son actos productivos que contribuyen a constituir aquello que nombran. La productividad de estos actos de nombramiento varía según las capacidades y atribuciones del sujeto que nombra: en este caso, es el poder del Estado, a través del maestro, el que se manifiesta en la política educativa.

¹ Tenti Fanfani señala que la escuela debería transmitir conocimientos 'duros', refiriéndose fundamentalmente a contenidos de lengua, matemática, física, química entre los más importantes. Cuestiona que la escuela se ocupe de otros tipos de conocimiento que deberían estar a cargo de la familia o de otras instituciones.



Una lectura focalizada de los principales documentos de la normativa provincial nos permite afirmar que, a través de las políticas y las reformas educativas, se apunta a posicionar a la escuela como una agencia de transmisión de valores y pautas de vida democrática. En este sentido, el bajo impacto producido por las mismas a nivel de la apropiación de conocimientos por parte de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, constituye una de las tensiones más importantes que sigue hoy condicionando la transmisión de la cultura.

Lo que nos resulta más impactante es comprender cómo las nominaciones, clasificaciones y adjetivaciones utilizadas en la normativa estudiada van configurando un sujeto que aprende diferenciado por el contexto de pobreza en el que vive. Entendemos que la discriminación de los niños que reside en el conurbano bonaerense apunta a compensar las desventajas en las que han crecido, pero la insistencia en apelar a la asistencia física, psicológica y social va relegando la enseñanza a un plano muy secundario. Vemos que esta situación se profundiza a través del tiempo, en parte, porque configura las reglas de juego que interpelan la tarea docente en el campo escolar: primero hay que asistir y, de ser posible, luego enseñar.

De una u otra manera, todos los documentos consultados sostienen con énfasis las siguientes definiciones conceptuales² respecto a los elementos que, en forma relacional, van configurando la creencia de que el niño que vive en contextos de pobreza no puede apropiarse del capital cultural que transmite la escuela. Entre estos elementos destacamos:

- a) ¿Qué se espera de la escuela desde la Política Educativa?
 - *“El horizonte sobre el cual se define la política educativa es la participación activa y eficiente como ciudadano”.*
 - *“Desarrollar la participación como valor fundamental”.*
 - *“Priorizar los valores espirituales que hacen al hombre un ser ético”.*

² Las frases encomilladas corresponden a citas textuales tomadas de los distintos documentos analizados. Los colocamos sin orden porque lo que nos interesa es agrupar los enunciados según las categorías que elaboramos, apuntando a la configuración de elementos que contribuyen a configurar la creencia en las posibilidades de aprender de los niños que viven en contextos de pobreza.



- *“Las metas a alcanzar serán la motivación del sujeto y educar en valores”.*
 - *“El estado democrático debe organizar, sostener y administrar la educación como un servicio social, garantizando la igualdad de posibilidades mediante la asistencialidad”.*
 - *“Los Consejos de Escuela serán el cauce que ofrezca las soluciones para recuperar la confianza en la empresa de un quehacer democrático”.*
- b) ¿Cómo se describe y qué se propone en la normativa acerca de la pobreza?
- *“Los mayores problemas del sistema educativo se advierten en los sectores de mayores carencias culturales, sociales y económicas, donde se halla mayor deficiencia en la educación oficial”*
 - *“Sus causas radican no sólo en la pobreza económica y cultural del medio social sino también en la deficiencia de otros servicios como los de salud, comunicaciones, viviendas”.*
 - *“La falta de una política asistencial integral y las falencias del curriculum se remedian con la creación de Centros de Educación Física y Centros Educativos Complementarios de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar”.*
 - *“Los CEF y CEC cumplirán una función paliativa importante a las carencias antes señaladas”.*
- c) ¿Cómo se interpela al maestro desde la legislación?
- *“Artífice del cambio esperado”.*
 - *“Capacidad para influir positivamente sobre los demás por la riqueza de su personalidad y la jerarquía de los valores que definen su estilo de vida.*
 - *“Autoridad basada en la capacidad para transmitir los valores de nuestra sociedad democrática”.*



- *“Supera su condición de enseñante para transformarse en consejero, interlocutor, en guía que ayuda a pensar”.*
 - *“Limitado (por trabajar en dos o tres turnos) para cumplir con la responsabilidad que le cabe como trabajador social, educador e intérprete de las pautas culturales”.*
- d) ¿Qué se espera del sujeto que aprende?
- *“Se desarrollará según sean los estímulos y las circunstancias del medio en que le toca vivir”.*
 - *“Debe ser partícipe no solo de su aprendizaje sino de las decisiones que se tomen en la empresa educativa”*
 - *“Un alumno que cree, participe y genere sus propios conocimientos y el de sus pares en el desarrollo del quehacer educativo”.*
 - *“Protagonista de su propio aprendizaje”. “No puede permanecer marginado de las decisiones que lo involucran y afectan”.*
- e) ¿Qué acciones implican la adaptación de la educación a las condiciones del niño y el medio en el que vive?
- *“Avanzar de acuerdo a las propias potencialidades, aunque gozando de igualdad de posibilidades”.*
 - *“Elevar a los grupos deprimidos en acción asistencial integral, sin detener el avance de aquellos educandos con mejores posibilidades”.*
 - *“Fomentar el desarrollo pleno de todos los educandos es atender a cada uno de ellos en su realidad particular”.*
 - *“Ofrecer oportunidades educativas a una población que está desatendida”.*
 - *“Asentar y retener al docente en zonas desfavorables para una mayor identificación con los problemas de la zona y el ejercicio de un liderazgo social”.*
 - *“Priorizar a las escuelas menos favorecidas para llevar adelante acciones de asistencia escolar (comedor, vestuario, y materiales de*



enseñanza), crear gabinetes psicopedagógicos sociales, generar programas de salud escolar único priorizando a los grupos de mayor vulnerabilidad, otorgar becas...”

- *“Desarrollar una alternativa en informática dedicada especialmente para las zonas carenciadas”.*
- *“Respetar y valorizar sus costumbres”.*
- *“Partir siempre de los conocimientos previos de los alumnos y de sus motivaciones, de las ideas espontáneas; son siempre importantes dado que están sustentadas en las experiencias personales cotidianas”.*

La relación entre educación y pobreza está plena de tensiones y contradicciones que hacen muy difícil evaluar tanto los propósitos como los efectos de las políticas educativas.

Más allá de la universalización de la escuela, del aumento sostenido en los últimos años del presupuesto para la educación, de los planes focalizados para atender a los niños más desfavorecidos, lo cierto es que los que viven en contextos de pobreza egresan del sistema educativo cada vez con menos recursos y herramientas simbólicas.

Si bien se observa un incremento en la tasa de escolarización, un aumento en el promedio de años de obligatoriedad escolar y una disminución del índice de analfabetismo absoluto y de las tasas de deserción y repetición escolar, todos estos datos pueden ser cuestionados frente a la existencia de sistemas educativos fragmentados. De tal forma, que todos los sujetos tengan acceso a la escuela no significa que todos tengan acceso al mismo tipo de escolarización. (GARCÍA, 2012).

En este clima de época, caracterizado por la creciente desigualdad y por el crecimiento de la pobreza, las políticas educativas del período 1985-1997 tienen un carácter focalizado, orientado a la reducción de la pobreza que las reformas estructurales han contribuido a incrementar. De este modo, desde la legislación se intenta configurar a la escuela como un mecanismo de inclusión en un contexto de creciente exclusión social.



Sin embargo, que cada vez más cantidad de sectores sociales tengan acceso a la escuela no garantiza aún que todos tengan acceso a una buena educación ni a un capital cultural significativo. Por ello, consideramos que la desigualdad en el acceso al conocimiento es otra forma de exclusión educativa. Una escuela pobre para los pobres no hace más que reproducir el histórico círculo de la pobreza.

Algunos efectos de la focalización sobre los más desfavorecidos tienden a la conformación de separaciones y jerarquizaciones institucionales. Las escuelas beneficiarias de determinados programas asistenciales se convierten en instituciones para pobres. El etiquetamiento que se produce sobre los niños provenientes de estos contextos y el hecho efectivo de que el comedor escolar y la beca funcionen como poderosos incentivos de la escolarización, puede llevar a recortar los saberes a enseñar. Es la misma normativa la que induce a los maestros a adecuar los objetivos y estrategias de enseñanza a la medida de las posibilidades que suponen en estos estudiantes.

El conocimiento es un capital cada vez más estratégico en la configuración actual de globalización y exclusión social. No sólo es necesario para producir y reproducir la riqueza sino además para posibilitar mayor participación política en la sociedad, mejorar la calidad de vida, incluir en la cultura a todos. Por ello afirmamos que la verdadera exclusión consiste en la no transmisión de contenidos socialmente relevantes.

El acceso al sistema educativo por parte de los niños que viven en contextos de pobreza pero en un circuito de baja calidad, con pocos recursos, aparece como una nueva expresión de desigualdad.

Al mismo tiempo, la exclusión del conocimiento no favorece la democratización de la sociedad tal como se plantea en las políticas educativas estudiadas, constituyéndose en la más importante contradicción. Al mismo tiempo, Tenti Fanfani describe con claridad cómo la exclusión va generando habitus que se transmiten a las nuevas generaciones. (TENTI FANFANI, 2007).

El círculo se cierra: las políticas educativas configuran a un sujeto que aprende distinto (alumno-pobre) e interpela al maestro para que lo asista en sus necesidades materiales; de este modo, el maestro prioriza la asistencia por



sobre la enseñanza. El niño que vive en un contexto de pobreza no aprende los contenidos escolares y queda así excluido del conocimiento, reforzando la creencia en sus problemas para aprender.

La intención de nuestro trabajo es revelar este círculo, desnaturalizarlo, y recobrar para la tarea docente la práctica de la enseñanza. Consideramos que la recuperación de la centralidad de la enseñanza en la escuela es el único camino para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, más allá del contexto en el cual vivan, sin distinciones ni otra alusión más que a la de sus posibilidades para apropiarse de la cultura.

Referências

ARGENTINA. **La reforma educativa en la Provincia de Buenos Aires.** Propuesta de la reforma educativa. Fines de la educación escolarizada en la vida democrática. Fundamentos del curriculum. 1985.

_____. Lineamientos curriculares. **Plan de formación docente: EDUCACIÓN BÁSICA 1° a 7° grado de educación primaria.** 1987.

_____. Ley N° 10.579. **Estatuto del docente de la Provincia de Buenos Aires.** 1987.

_____. **Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema.** Lineamientos generales orientadores de la estructuración del sistema educativo. 1987.

_____. Política educativa. Lineamientos. Redefinición de fines y objetivos del sistema educativo. Situación del docente. Planes y acciones. 1988.

_____. Decreto 4182/88. **Creación de los Consejos de Escuela.** 1988.

_____. Decreto N° 2140. **Reglamentación del estatuto del docente. Leyes complementarias:** 10614, 10693, 10743. 1990.

_____. Documento curricular. **Documentos 1 - 2 - 3. Consideraciones sobre la transformación educativa de la Provincia de Buenos Aires.** 1996.

BOURDIEU, P. **El sentido práctico.** Argentina: Siglo XXI, 2010.

_____. **La miseria del mundo.** México: Fondo de Cultura Económica de Argentina SA, 1999.



_____. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999.

_____. **Cosas dichas**. Barcelona: Gedisa, 1996.

_____. **Razones prácticas**. Barcelona: Anagrama, 1994.

_____.; PASSERON, J. **Los herederos. Los estudiantes y la cultura**. Argentina: Siglo XXI, 2003.

_____.; WACQUANT, L. **Respuestas. Por una antropología reflexiva**. México: Grijalbo, 1995.

DEGL' INNOCENTI, M. Representación social de la función política de la enseñanza en la educación primaria básica. **Hologramática – En Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales**, UNLZ, v. 5, n.6, p. 73-94. 2007.

KAPLAN, C. **Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino**. Buenos Aires: Colihue, 2008.

KAPLAN, C. **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2003.

TENTI FANFANI, E. **La escuela y la cuestión social**. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.