

UNESCO - ECLA - UNDP
PROYECTO "DESARROLLO Y EDUCACION



UNESCO - CEPAL - PNUD
EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE"

MARGINALIDAD URBANA Y EDUCACION FORMAL

Planteo del problema
y perspectivas de análisis
Rodrigo Parra
Juan Carlos Tedesco

Con la colaboración de Francisco Parra y María Elvira Carvajal

801201

HECHO EL DEPOSITO QUE MARCA
LA LEY N° 1723

Borrador
Distr.
RESTRINGIDA
DEALC
Fichas/14
Marzo 1981
Original: ESPAÑOL

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES

Avda. Callao 67 - 4º Piso - 1022 Buenos Aires
Casilla de Correo 4191 - 1000 Buenos Aires
Teléfonos 40-0429 / 40-0431
Dirección cablegráfica UNATIONS
Buenos Aires - República Argentina

INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
INTRODUCCION	1
I. ESCUELA Y COMUNIDAD	3
II. LOS DOCENTES Y LA RELACION ESCUELA-COMUNIDAD.	7
III. EL PROCESO PEDAGOGICO	11
IV. EL RENDIMIENTO ESCOLAR.	17
V. EL ROL CULTURAL DE LA ESCUELA	21

100
101
102
103
104
105
106
107
108
109
110
111
112
113
114
115
116
117
118
119
120
121
122
123
124
125
126
127
128
129
130
131
132
133
134
135
136
137
138
139
140
141
142
143
144
145
146
147
148
149
150
151
152
153
154
155
156
157
158
159
160
161
162
163
164
165
166
167
168
169
170
171
172
173
174
175
176
177
178
179
180
181
182
183
184
185
186
187
188
189
190
191
192
193
194
195
196
197
198
199
200

INTRODUCCION

El análisis de la problemática educativa en las áreas urbano-marginales plantea dificultades teóricas y metodológicas que hasta ahora han podido ser resueltas sólo parcialmente. Los estudios existentes se dedican, en general, a mostrar el bajo rendimiento de la acción escolar ya sea a través de los índices de abandono prematuro en los niños que logran matricularse o el bajo nivel educativo de la población adulta que habita en estas áreas. Dichos estudios, sin embargo, brindan un dato que en realidad es sólo el punto de partida para reflexionar acerca de las relaciones entre educación formal y marginalidad social y, de ninguna manera, un punto de llegada. Existe, en torno a estas relaciones, una dimensión cualitativa que se refiere al papel cultural que juega la escuela en ámbitos definidos por rasgos que se engloban en lo que ha sido denominado como 'cultura de la pobreza'. En este sentido, la educación formal constituye, probablemente, una de las formas de acción cultural sistemática e institucionalizada con mayor significación en las áreas urbano-marginales. La mera presencia de la escuela plantea una serie de problemas e interrogantes que es preciso comenzar a considerar. ¿Ella se debe a las demandas sociales de los grupos marginales, o es más bien la consecuencia de alguna necesidad de la sociedad global? Tanto las demandas como las respuestas, ¿corresponden a intentos de integración cultural o son, ellas también, expresiones marginales de ambos contextos culturales? ¿Cuál es la dinámica efectiva que se establece en la escuela, definida así como un ámbito de contacto entre la 'cultura de la pobreza' y la cultura de la sociedad global? Visto desde la cultura de la sociedad global, ¿el fracaso de la acción escolar es realmente un resultado susceptible de ser mejorado por la aplicación de metodologías diferentes, o es, en realidad, el componente necesario que la cultura dominante requiere para fortalecer su propia concepción cultural de la marginalidad?

Si se admite que la acción escolar fracasa en sus funciones manifiestas y que este fracaso cumple, a su vez, funciones sociales muy importantes con respecto a la sociedad global, ¿cuáles son los mecanismos que se ponen en juego en el plano estrictamente pedagógico-escolar para lograr este producto? Estos interrogantes generales dan lugar a preguntas más específicas acerca de los programas, los docentes, las actividades y los demás componentes del proceso pedagógico.

Con respecto a los programas, o, si se quiere, al conjunto de la actividad curricular de la escuela, es posible preguntarse si la cultura escolar es efectivamente una versión más o menos representativa de la cultura global dominante o, en realidad, representa una versión empobrecida y deformada que no tiene vigencia más allá de la escuela. ¿Qué implicancias tiene la imposición de la cultura escolar en contextos marginales? ¿Es la misma que tiene en ámbitos sociales integrados, donde la disociación se da con respecto a una cultura vivida pero socialmente legitimada? ¿Qué papel juegan los docentes en este contexto? ¿Su inserción responde a motivaciones de promoción e integración cultural, individuales o colectivas, o, al contrario, está en función de sus propias necesidades sociales o de materializar la discriminación y la heterogeneidad cultural?

Si se observa el problema desde la perspectiva de la población marginal, también es posible postular algunos interrogantes clave: ¿qué función cumplen los esfuerzos por lograr el acceso a la escuela y qué lugar ocupan estos esfuerzos dentro de las estrategias de sobrevivencia que caracterizan el accionar de la población marginal?. ¿Cómo se asimila culturalmente la presencia de la escuela y de su actividad?. ¿Cómo se asimila culturalmente el fracaso escolar o, en los casos en que se produce, cómo se asimila el éxito?.

Si bien estos interrogantes no agotan todas las dimensiones posibles de análisis, permiten vislumbrar al menos la vastedad del problema ante el cual se encuentran tanto la teoría como la práctica pedagógica. En realidad, es probable que el desconocimiento de muchos aspectos en juego impida plantear interrogantes más pertinentes o más precisos. Tal como se afirmara hace ya cierto tiempo, nuestro conocimiento de la cultura marginal es, él también, notoriamente pobre y los esfuerzos que se llevan a cabo para superar esta barrera no están en relación con el tamaño de las dificultades que es preciso enfrentar.

El presente informe intenta, precisamente, efectuar un primer acercamiento que reviste un carácter exploratorio en dos sentidos diferentes. Por un lado, en cuanto a revelar los problemas más significativos y los elementos que los constituyen de manera tal que puedan proponerse hipótesis de trabajo a ser corroboradas en estudios más exhaustivos y rigurosos. Por el otro, en cuanto a las metodologías de investigación utilizadas y su validez en contextos de este tipo. La fase del estudio que aquí se presenta corresponde al análisis desde la escuela y de sus actores: los alumnos y los docentes. Resta aún efectuar una aproximación al problema desde la comunidad: los padres y los demás agentes extraescolares. El objetivo de la presentación de este informe preliminar es, fundamentalmente, suscitar una discusión que permita su enriquecimiento.

Los datos han sido recogidos en dos escuelas de un barrio marginal urbano de la ciudad de Bogotá. Fundamentalmente, se utilizaron técnicas de observación sistemática y, para algunos aspectos específicos, se efectuaron entrevistas a los alumnos y a los docentes. Además, se aplicó una prueba de rendimiento para medir comprensión verbal y se solicitó una composición escrita sobre expectativas ocupacionales que tuvo diversos usos. Obviamente, estas informaciones no pretenden presentarse como estadísticamente generalizables. Permiten avalar una serie de hipótesis de trabajo que, como ya fue dicho, deberán ser corroboradas por estudios de mayor cobertura y alcance.

I. ESCUELA Y COMUNIDAD

Una de las dimensiones más visibles de la marginalidad urbana es, como se sabe, la localización geográfica. Históricamente, las primeras conceptualizaciones acerca de la marginalidad fueron efectuadas a partir de la expansión de los conglomerados habitacionales precarios en la periferia de las grandes ciudades. El desarrollo posterior del conocimiento sobre este tema permitió verificar que la variable ecológica no permitía dar cuenta de las características más relevantes del fenómeno, y que los conglomerados habitacionales precarios albergaban a sectores socialmente marginales junto a otros que sólo eran marginales desde el punto de vista geográfico.

Sin embargo, la contigüidad física de pobladores pertenecientes a ambos estratos tiene una significación propia, tanto desde el punto de vista de la percepción social externa como desde la perspectiva de las relaciones internas que se establecen entre ambos sectores.

Con respecto al primer punto, puede afirmarse que aunque la población de un 'barrio marginal' sea heterogénea, la percepción social externa tiende a unificarse sobre la base de las características del sector marginal y no del sector integrado. Así, por ejemplo, uno de los temas analizados en las entrevistas con los docentes fue la descripción del barrio en el cual estaba radicada la escuela. Sus respuestas tendieron a generalizar los rasgos que la sociedad global atribuye a la marginalidad: violencia, desocupación, delincuencia, desorganización familiar, prostitución, etc. Es evidente -y más adelante se hará referencia más específica a este tema- que la percepción social no es independiente de la manera como las instituciones y sus actores se comportan frente al fenómeno. De allí que una de las consecuencias de la visibilidad de la marginación geográfica consiste en que muchos sectores integrados desde el punto de vista estructural sean considerados (y tratados) como marginales desde el punto de vista de los servicios sociales.

En cuanto a las relaciones que se establecen entre ambos sectores en el interior de una misma localidad geográficamente marginal, el problema es mucho menos conocido. Aníbal Quijano sostuvo, con respecto a este problema, que "... el hecho residencial es en sí mismo un proceso de acentuación de la marginalización, porque contribuye a una mayor segmentación de las relaciones con el resto de la sociedad, las cuales pasan a depender ahora del control de los grupos no marginados de las áreas ecológicas marginadas" 1/.

Algunos estudios antropológicos han brindado recientemente ciertos indicios valiosos acerca de las formas de articulación entre los marginales y el resto de la sociedad, del papel de los 'intermediarios' y de las relaciones internas entre ellos; uno de los aspectos más relevantes de estos estudios es haber puesto de manifiesto la dinámica de las estructuras de sobrevivencia basadas en ciertos principios de solidaridad sustancialmente diferentes a las relaciones de 'mercado' vigentes en la sociedad global 2/.

Pero lo que continúa siendo un tema casi totalmente inexplorado es cómo se expresan esas relaciones en el ámbito de la vida infantil y, más específicamente, en las prácticas escolares. La observación de la dinámica escolar puede resultar particularmente fértil para estudiar este problema ya que alrededor de ella podemos identificar el comportamiento de todos los actores de este proceso: la sociedad global representada por los docentes, los sectores integrados, representados ya sea por los propios niños como por sus familias y sus instituciones (Asociación de padres, etc.) y los sectores marginados, representados tanto por los niños que concurren a la escuela, como por los excluidos y las respectivas familias.

Las observaciones llevadas a cabo en el caso particular del establecimiento que aquí se analiza permiten plantear algunos problemas y algunas hipótesis de trabajo tentativas.

En primer lugar, y confirmando en cierta forma la hipótesis de Quijano, parecería que la representación del conjunto de la población está a cargo de un sector reducido de padres que actúa integrado a las instituciones políticas de la sociedad global (partidos políticos fundamentalmente) y que articula el asistencialismo estatal en este aspecto. Esta representación, sin embargo, asume formas limitadas en dos sentidos fundamentales: por un lado, tiene muy escasa capacidad de convocatoria y de consulta y, por el otro, se expresa casi exclusivamente a través de demandas a problemas administrativos o edilicios, sin ninguna inserción en las actividades que definen el proceso pedagógico mismo. Desde la perspectiva de la sociedad global, la respuesta también expresa la concepción marginalizadora: los docentes no intentan en ningún momento incorporar en forma orgánica la participación de los padres al proceso pedagógico y actúan reforzando el carácter limitado de la representación familiar. Las formas más habituales que adopta el vínculo escuela-comunidad se expresan a través de iniciativas de los docentes en torno a la realización de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela. Estas iniciativas (rifas, bazares, competencias, etc.) tienden a descargar sobre las propias familias los problemas presupuestarios y no son, obviamente, recibidas con satisfacción.

En muchos aspectos, esta conducta expresa no sólo la actitud personal de los docentes sino la disposición institucional del modelo de organización escolar vigente. De allí que la disociación entre la institución escolar y las familias puede advertirse no sólo en los barrios marginales sino en el conjunto de la sociedad. La diferencia, en todo caso, es la misma que existe en otros órdenes sociales. Ante la tendencia al aislamiento con respecto a la familia, cada sector social responde con los elementos a su alcance. Los sectores sociales de mayores recursos optan por diseñar su propia estrategia escolar y acuden a la iniciativa privada dentro de la cual tienen más ingerencia o, en todo caso, el modelo de servicio que obtienen es elegido por la familia. En los sectores populares, en cambio, la tendencia a la disociación es un hecho frente al cual no hay capacidad de respuesta. Una manera de apreciar la forma como se da este mecanismo es la actitud de las familias frente al fracaso escolar de sus hijos. El fracaso escolar, en el caso de los sectores marginales, es un problema social general y no patrimonio de casos aislados. Sin embargo, las familias asisten pasivamente a este resultado sin que ello genere demandas sobre la calidad del servicio educativo. El fracaso es atribuido ya sea a la falta de capacidad de los niños, a la falta de apoyo familiar, a la carencia de medios materiales, etc. pero nunca a la acción pedagógica escolar.

Un segundo aspecto del problema referido a las relaciones entre sectores marginales e integrados tiene que ver con los vínculos que se establecen entre los propios niños. En este sentido, las observaciones permiten presentar algunos problemas de interés que deberían ser objeto de indagaciones más sistemáticas. En términos globales, la escuela parece actuar internamente tratando de diferenciar y separar ambos sectores de población. Es así como la división entre el turno tarde y el turno mañana responde a criterios implícitos según los cuales en el primero de ellos se agrupan los repetidores, los indisciplinados, etc. mientras que el segundo queda reservado para los más adaptados y de mejor performance académica. La aplicación de estos criterios es posible, precisamente, por el alto grado de autonomía que tiene la escuela en el manejo del proceso pedagógico. Por esta razón, la diferenciación entre ambos turnos está asociada también a la vigencia de pautas diferentes de trabajo docente; todos los rasgos de mayor autoritarismo, menor dedicación al trabajo, problemas disciplinarios, etc., son patrimonio del turno tarde.

Otro aspecto importante en relación con los vínculos entre ambos sectores se refiere a las formas de asociación que existen en las áreas marginales. Como se sabe, una de las características más salientes de las relaciones sociales vigentes en comunidades marginales es la coexistencia de estructuras muy fuertes de solidaridad con otras, igualmente sólidas, de agresión. En el caso de los niños, incluso, ambas funciones pueden estar expresadas en una misma forma social. Sería el caso, por ejemplo, de las 'barras' o las 'bandas' que unen la fuerte solidaridad interna con funciones de agresión externa. Con respecto a este tipo de problemas se plantean varias cuestiones de interés: - ¿en qué medida participan de estas formas de relaciones sociales los sectores marginales y los integrados?. ¿Ellas son propias o exclusivas de los marginados y, en ese sentido, cuál es la actitud de los integrados?. ¿Cómo se expresan estas formas de relaciones sociales en la vida escolar?.

Sobre este tipo de problemas, los datos obtenidos permiten apreciar lo siguiente:

- En primer término, los niños manifiestan mayor sensibilidad hacia este tipo de problemas cuanto menos edad tienen. Las entrevistas efectuadas muestran que los dos tercios de los niños de tercer grado manifestaron opiniones desfavorables con respecto al barrio, basadas fundamentalmente en problemas de seguridad: los ladrones, las peleas con chicos más grandes, las molestias a las niñas (hermanas, etc.) predominan notoriamente frente a las quejas por problemas específicamente habitacionales: agua, barro, distancia, etc. Estas expresiones disminuyen significativamente a medida que los niños tienen más edad, lo cual estaría indicando un cierto comportamiento homogéneo en el proceso de socialización infantil en el sentido que cuando el niño está en condiciones de superioridad (física fundamentalmente) aplica el mismo tipo de comportamiento que soportó cuando era menor.

- En segundo lugar, resulta interesante plantear este problema en el seno de la propia escuela, ya que ella establece un tipo o tipos de relaciones sociales donde las formas de solidaridad y de agresión en las cuales se socializa el niño en su barrio no son admitidos orgánicamente. Al contrario, ella intenta neutralizar formas estables de solidaridad estableciendo un tipo de comportamiento fundamentalmente individualista y competitivo y, por otra parte,

sanciona cualquier expresión de agresividad y violencia entre los alumnos, estableciendo el control de estos aspectos bajo la concentración legítima de su uso en manos del docente.

Al respecto, las observaciones indican que si bien la escuela parece haber logrado neutralizar la aparición visible de las asociaciones grupales en su interior, no controla las relaciones de agresión que se establecen entre los mayores y los menores en los momentos en que éstos interactúan dentro de la escuela. Esta interacción se da fundamentalmente en los recreos y allí la acción de los docentes es prácticamente nula. La observación de la dinámica que se establece en ellos permite apreciar con claridad la agresión permanente que sufren los pequeños por parte de los mayores: golpes, sustracción de alimentos, juguetes, etc. son hechos comunes en estas ocasiones, al punto tal que los alumnos de los primeros grados optan generalmente por no salir al patio de recreo como medida elemental de preservación.

Además, estas expresiones son visibles en la acción externa hacia la escuela, ya que las agresiones que provienen del exterior parecen ser producto de grupos de adolescentes que mantienen o mantuvieron recientemente vínculos con la escuela en calidad de alumnos.

En este sentido, sería necesario profundizar la indagación de esta problemática, tratando de develar:

- a. La existencia de diferencias por edad y la secuencia en el proceso de integración o no de las asociaciones infantiles,
- b. Las diferencias por sexo, ya que este tipo de asociaciones parece ser propio de los varones y no de las niñas.
- c. Cuáles son las implicancias pedagógicas de la disociación en las formas de relaciones sociales que existen dentro y fuera de la escuela.

II. LOS DOCENTES Y LA RELACION ESCUELA-COMUNIDAD

En el punto anterior se planteó el problema de la percepción social de las áreas ecológicamente marginales y se sostuvo -a partir de las afirmaciones de los docentes- que esa percepción se unificaba sobre la base de asignar al conjunto de las familias del área las características que los estereotipos sociales asignan a los sectores marginales.

La información recogida sobre las familias a partir de los propios niños se ajusta sólo en muy pocos aspectos con la divulgada socialmente. Su visión, en cambio, responde en términos generales a la imagen y al modelo de familia de los sectores integrados, tanto en aspectos materiales como actitudinales. Esta diferencia de percepción es, en sí misma, un objeto de análisis muy relevante ya que, independientemente de quien se acerque más a la verdad o quien distorsione menos la realidad, se vincula en forma directa con la acción de la escuela en cuanto a la difusión de modelos y valores y a los prejuicios con que los docentes enfrentan su tarea.

Según la información brindada por los niños que asisten a la escuela, sus familias tienen un tiempo de residencia en el barrio bastante variable: el 40% habita allí desde hace más de cinco años, el 27% lo hace desde 3 a 5 años y el resto lleva menos de dos años de residencia; sólo un 17% del total reside en el barrio desde hace menos de un año. De acuerdo a estos datos, estaríamos en presencia de una población heterogénea también en cuanto a la estabilidad de su residencia, ya que coexisten habitantes relativamente consolidados con otros recientemente radicados.

Las viviendas muestran un rasgo parecido: casi la mitad están en proceso de construcción con materiales duraderos aunque su tamaño -en relación al tamaño de las familias- crea condiciones de hacinamiento: en la mitad de los casos el promedio de personas por cuarto estaba entre tres y cuatro; en un 25% superaba las cinco personas y en el 25% restante el promedio era inferior a dos personas por cuarto.

En relación al tamaño de las familias, la mitad superaba las ocho personas y en un cuarenta por ciento contaban entre cinco y siete miembros. Pero si bien los datos sobre el tamaño confirman las presunciones corrientes acerca de la familia de sectores marginales, la información brindada por los niños acerca de la composición familiar y acerca de ciertos rasgos internos muestra un modelo mucho más cercano a las pautas de las familias urbanas integradas.

Así, por ejemplo, en casi el 90% de los casos, las familias cuentan con ambas figuras paternas y sólo en un 10% la madre aparece como figura única. Además, cerca del 70% sostienen que sólo trabaja el padre y que la madre se ocupa de las tareas domésticas en su casa. Asimismo, los niños ofrecen una visión donde la familia juega un fuerte papel de apoyo a la tarea escolar: alrededor del 70% de los niños afirman que sus padres revisan los cuadernos escolares, les ayudan en sus tareas y mantienen contactos regulares con sus maestros.

Desde el punto de vista ocupacional, la información brindada por los niños permitiría sostener que prácticamente no hay desocupación y que los padres están empleados en puestos manuales (el 40% son obreros y artesanos), puestos no manuales (30% son pequeños comerciantes y empleados) y puestos en servicios de seguridad (el 15% son celadores, vigilantes y agentes de policía). Las madres que trabajan tienen, en un porcentaje cercano al 40%, empleos de servicio doméstico; el resto son obreras o modistas (25%) y pequeños comerciantes (20%).

En cuanto al trabajo infantil, muy pocos niños admiten realizar algún tipo de trabajo remunerado y son también muy escasos los que reconocen que tienen a su cargo tareas domésticas tales como cuidar hermanos, ayudar en la limpieza, cocina, etc. 3/.

En conjunto, este panorama aparece como la versión opuesta a la brindada por los docentes. Tal como ya fuera expresado, ellos perciben a las familias de los alumnos como escasamente colaboradoras con el trabajo pedagógico (sólo concurren a la escuela cuando son citados y, en muchos casos, ni siquiera así), y tienden a asignarles rasgos de desorganización muy altos tanto en lo ocupacional como en lo actitudinal.

Las afirmaciones de los docentes, sin embargo, revelan un grado bastante alto de des-información con respecto a la situación concreta de sus alumnos. La tendencia a generalizar aparece como la contrapartida del desconocimiento de datos precisos referidos a cada uno de sus alumnos. Esta falta de información pone de relieve un aspecto más general y que reviste notoria importancia para el análisis del papel de la educación: el aislamiento de los docentes con respecto a la comunidad en la que trabajan 4/. Este aislamiento tiene diversas connotaciones cuya ponderación es difícil efectuar con la escasa información disponible. En primer lugar, el aislamiento se expresa a través de la falta de vínculos: los padres concurren poco a la escuela, no tienen demandas pedagógicas para efectuar 5/ y los docentes solo intentan el vínculo para efectuar reproches sobre comportamientos desajustados o para solicitar ayuda financiera hacia la escuela. En este contexto, los actores actúan con un grado muy alto de desconfianza mutua. Los docentes presuponen que los padres no tienen nada que decir sobre su trabajo y que, además, son responsables del fracaso pedagógico de los niños. Los padres, a su vez, estarían percibiendo la escuela como una institución donde se combinan elementos sagrados con otros relativos al escaso nivel de conciencia acerca de las posibilidades y derechos que a ellos les asisten para plantear demandas por un servicio más adecuado.

En segundo lugar, el aislamiento parece estar racionalizado por los docentes en términos de la propia actividad pedagógica. Particularmente entre los docentes del turno mañana, fue posible advertir la existencia de una cierta concepción según la cual la 'distancia' con respecto a los padres y a la comunidad en general garantiza mejor el éxito del trabajo pedagógico. Sin entrar en un análisis de corte psicosocial acerca de las implicaciones de una racionalización de este tipo es evidente que los docentes necesitan crearse, ante sí mismos o ante interlocutores socialmente valorizados, una justificación de su actitud que vaya más allá del prejuicio social.

En tercer lugar, el aislamiento se expresa en determinadas circunstancias, a través del enfrentamiento declarado. Este enfrentamiento puede asumir formas

de agresión física (jóvenes que apedrean la escuela, robos nocturnos, destrucción de la línea telefónica del establecimiento, etc.) o puede expresarse a través de un conflicto abierto entre los valores y las normas sustentados por padres y docentes en torno a algún problema específico (padres que castigan a su hijo porque fue descubierto cuando robaba y no por el hecho de haber intentado robar; padres que enfrentan al docente porque éste cuestiona el ejercicio de la prostitución por parte de alguna niña, etc.).

En su conjunto, la valoración que los docentes hacen de la situación familiar de los niños y de sus consecuencias, cumple la función de justificar el fracaso de la acción pedagógica escolar y la actitud casi fatalista que ellos adoptan frente a las posibilidades de la escuela en un medio como el que los rodea 6/. Complementariamente, esta argumentación justifica las actitudes de abandono del trabajo, no preparación de las clases, etc., que como se verá más adelante implican una pérdida de prácticamente el 40% del tiempo total teóricamente establecido para las actividades de enseñanza.

Este conjunto de elementos permite caracterizar la concepción que existe entre los diferentes actores del proceso educativo acerca del valor y las funciones de la educación formal.

Desde el punto de vista de las familias, es evidente que en el marco de condiciones materiales de vida tan deterioradas, la asistencia escolar es sentida y percibida como el fruto de un esfuerzo muy importante. En este sentido, el envío de los hijos a la escuela es constantemente asociado, dentro del proceso de socialización infantil, con claras connotaciones de 'sacrificio'. La escuela, por su parte, también se ocupa de reforzar esta imagen ratificando el esfuerzo familiar y agregando su propia participación en este proceso: en buena medida, el discurso de los docentes tiende a asumir el mismo carácter que el discurso paterno, de manera tal que frente al niño, padres y maestros tienden a presentarse como los adultos que brindan sus esfuerzos para que el niño tenga la posibilidad de triunfar en el futuro.

Para que esta concepción tenga sentido, es preciso al mismo tiempo darle a la educación sistemática un carácter de llave maestra para lograr el acceso a todo lo deseado: dinero, conocimientos, fama, poder, etc. En otros términos, la educación sistemática tiene que estar dotada de un significado tal que justifique realmente todos los sacrificios que deban hacerse para obtenerla 7/.

Pero en esta especie de 'lógica del esfuerzo' que caracteriza a la ideología popular acerca de la educación hay dos elementos más que es preciso poner de relieve. Por un lado, si el acceso a la educación es producto del sacrificio de otros (padres y maestros), los beneficios también deben volver a ellos. En este aspecto, los niños expresan en forma permanente una concepción no individualista del aprovechamiento de los beneficios de la escolaridad. Las composiciones infantiles colocan como destinatarios de dichos beneficios, en primer término, a los padres y hermanos; luego a los docentes y -en casos más aislados- a figuras globales como 'los pobres', 'la gente', 'el gobierno', etc.

Pero por el otro, en tanto el éxito es percibido como una respuesta adecuada a los esfuerzos realizados, el fracaso es autoatribuido a falta de consideración por parte del niño hacia los esfuerzos familiares o docentes. Este

aspecto del problema es mucho menos explícito que los otros. Sin embargo, podría postularse que el fracaso escolar tiende a ser atribuido ya sea al niño o a la familia (o, incluso, a algún docente en particular), pero nunca al funcionamiento o a las características de la institución escolar, a su dinámica interna, a su organización, a sus diseños curriculares, etc. En este sentido, la educación -en tanto es concebida como llave maestra del éxito social- no puede ser cuestionada en sus aspectos centrales. Se constituye en una especie de factor 'intocable' y sagrado que está al margen de las transformaciones: o se la incorpora tal como existe o se fracasa.

La 'ideología del esfuerzo' no es patrimonio exclusivo de los sectores urbano-marginales. Posiblemente ella esté presente en todos los estratos sociales. Sin embargo, parecería que a medida que descendemos en la escala social, se incrementa el carácter ideológico (en el sentido de visión deformada de la realidad) de esta concepción.

Este aspecto del problema se puede apreciar con mayor claridad en el caso de los docentes de las áreas marginales urbanas. La ambigüedad de su posición revela, más que en cualquier otro contexto, el carácter ideológico del énfasis en el esfuerzo. Así, por ejemplo, mientras el docente refuerza la concepción según la cual la familia hace un verdadero sacrificio para enviar a sus hijos a la escuela, por otra parte creen que en realidad los padres conciben la escuela como un mero depósito de niños. El mismo mecanismo puede encontrarse en la concepción que tienen de su propio papel: enfatizan verbalmente los sacrificios que hacen para educar a 'estos' niños, pero en realidad creen que no vale la pena hacer ningún esfuerzo porque no dará resultado alguno.

III. EL PROCESO PEDAGOGICO

Los resultados de las observaciones efectuadas sobre la dinámica del proceso pedagógico permiten postular algunas proposiciones relativas a tres aspectos centrales: las condiciones materiales de trabajo, las actitudes del docente hacia el trabajo pedagógico y la dinámica específicamente metodológica que rige el proceso de enseñanza. No está dentro de los objetivos de este estudio ponderar la importancia de cada una de estas variables sino, más bien, efectuar un análisis de la situación en su conjunto como factor explicativo de la baja calidad de la enseñanza brindada por establecimientos escolares urbano-marginales.

Con respecto al primer punto, es posible sostener que el deterioro de las condiciones materiales de trabajo altera el proceso pedagógico tanto por el efecto directo que ellas tienen sobre el aprendizaje como por el efecto que ejercen sobre las actitudes de los docentes hacia la enseñanza. En este sentido, los datos muestran que si bien los edificios de las escuelas han sido construídos recientemente, algunos de sus rasgos crean condiciones poco apropiadas para el trabajo pedagógico. Las paredes de las aulas están construídas con láminas de aluminio y el aislamiento con respecto a los ruidos externos es mínimo. Desde el patio o desde la calle llega un constante rumor indiferenciado de sonidos muy intensos que obliga al maestro a imponer silencio para ser escuchado. En este marco, el ruido externo se convierte en un justificativo para imponer la pasividad dentro del aula pero, como dicha pasividad no resuelve el problema de las condiciones de audición, los niños apelan a él para justificar las razones por las cuales no atienden al maestro.

Unido al problema estructural del edificio, es preciso consignar que las escuelas carecen de los materiales de trabajo mínimos. Todo el instrumental didáctico se reduce a la tiza y a la pizarra, unas pocas láminas y mapas bastante deteriorados por el uso. No existe prácticamente ningún tipo de material que permita trabajos de tipo científico, de experimentación y, ni siquiera, de observación.

Estas carencias también son expuestas por los docentes como una de las causas del fracaso de la acción pedagógica. Cuando se planteó la alternativa de construir en la escuela misma el instrumental didáctico, la respuesta de los docentes consistió en sostener que cuando se intentó, el material fue robado o destruído fuera de la jornada escolar.

En el caso de los primeros grados, el problema reviste una llamativa gravedad, dado que las carencias de material impiden la realización de toda la etapa de aprestamiento para el aprendizaje de la lecto-escritura prevista en los programas oficiales. Al respecto, las maestras de estos grados admitieron conocer las técnicas de aprestamiento fundamentales (recortado, plegado, modelado en plastilina, punteado, picado, elaboración de siluetas, etc.). Sin embargo, admitieron también que debido a la falta de materiales no les resulta posible llevarlas a cabo y el aprestamiento se reduce a lo que los padres denominan 'el tiempo de hacer bolitas y palitos' 8/.

Estos aspectos relativos a las actitudes docentes en relación con el material de trabajo se ubican en un marco más general que podría calificarse como de un significativo desinterés por parte del docente hacia la marcha del trabajo pedagógico y sus resultados. Toda su visión está enmarcada en el fatalismo acerca de la inutilidad de cualquier esfuerzo que se realice y se expresa a través de conductas concretas que van desde la aplicación de determinadas pautas metodológicas hasta el relativo abandono del trabajo escolar. Sobre este último aspecto, las observaciones permitieron verificar que alrededor del 40% del tiempo teórico establecido para la enseñanza se pierde por actividades del docente que suponen, de hecho, abandono de su tarea específica: conversaciones con colegas, retraso en entrar a clase, dedicar parte del horario escolar a desayunar o almorzar, etc.

En cuanto a las pautas metodológicas utilizadas en el proceso de enseñanza, se puede sostener que los docentes utilizan una gama que oscila entre dos grandes categorías: la metodología tradicional y lo que podríamos denominar la 'anomia metodológica', que se caracteriza por la no aplicación de alguna pauta definida, la mezcla de criterios diferentes y, en definitiva, el total desorden desde el punto de vista del manejo del proceso de aprendizaje.

En el caso de los primeros grados, donde la enseñanza de la lecto-escritura exige un manejo metodológico preciso que se desarrolla a lo largo del año y que resulta muchas veces difícil de captar en una clase o en una serie de clases, se solicitó a los docentes que explicaran cuál era el proceso metodológico que aplicaban. Estas entrevistas, efectuadas a 21 maestros de primer grado, revelaron en primer lugar que los docentes tienden a denominar su método de manera totalmente diversa. En este sentido, se detectó la existencia de seis metodologías distintas: método de palabras normales, método inductivo, método deductivo, método inductivo-deductivo, método global y, por fin, 'método propio'. A pesar de esta diversidad de denominaciones, los pasos seguidos por los docentes son relativamente los mismos en todos los casos, y se ajustan en general al método de palabras generadoras o palabras normales. Esta relativa homogeneidad es producto, fundamentalmente, de los pasos seguidos por la cartilla de lectura de mayor difusión en la zona y no de la formación pedagógica recibida. En este sentido, la desinformación sobre metodología que acusa este sector de docentes es llamativa y se vincula en forma directa con la formación docente en general y con algunos procesos particulares de reclutamiento. Con respecto a este punto, es preciso destacar que es ya una norma casi tradicional en cuanto al reclutamiento asignar los grados 1º y 5º a los docentes que recién ingresan al desempeño profesional. Las historias profesionales de estos docentes revelan, además, que nunca recibieron una formación especializada en el manejo de la lecto-escritura; a lo sumo, algunos de ellos reconocen haber leído algún material teórico sobre el tema, pero en ningún momento de su formación docente ni de la capacitación que pudieron haber recibido con posterioridad a su egreso, asumieron en forma sistemática la formación para este tipo de trabajo 9/.

No es casual, por ello, que la mayoría se muestre insatisfecha con su actual posición y aspiren a cambiar rápidamente de grado.

Con respecto al desarrollo de las clases, las observaciones permiten sostener que el proceso es relativamente similar en todos los grados. Si se toma como base de la descripción los diferentes momentos de una clase puede sintetizarse el resultado de las observaciones de la siguiente forma:

a. motivación: en la mayor parte de las clases, la motivación no existe. Se alude a temas anteriores o, más frecuentemente, se comienza directamente con la exposición del tema sin ningún tipo de preámbulos. En otros casos, en cambio, se pudo apreciar que los docentes llevaron a cabo un intento de motivación basado en el clásico esquema de las preguntas dirigidas y efectuadas hasta que algún alumno brindara la respuesta precisa que el docente necesitaba para proseguir la clase.

b. explicación: las explicaciones son fundamentalmente retóricas. No hay en ningún caso manipuleo de objetos ni realización de algún tipo de actividad fuera de la de escuchar al docente o responder a sus preguntas. En los casos de mayor actividad, el procedimiento consiste en la exposición del docente y la realización de preguntas dirigidas a la clase buscando la respuesta que -al igual que en el caso de la motivación- permita al docente continuar su exposición. En otros casos ni siquiera tiene lugar este procedimiento y se pasa directamente de la exposición retórica a la fijación (copia, ejercicios, etc.).

c. evaluación: la forma más habitual de evaluación es la siguiente: el maestro corrige los cuadernos con algún tipo de señalamiento sobre el carácter de la tarea resuelta. Si es satisfactorio, lo hace constar y si no lo es, también lo hace constar sin que la percepción del error determine algún tipo de nueva actividad específica para solucionarlo. En otras ocasiones, la evaluación se realiza a través de actividades individuales pero públicas (pasar a la pizarra, contestar una pregunta, etc.). La mayor parte de las veces, la actitud del docente es la misma que en el caso anterior: brinda la misma respuesta tanto si la evaluación es positiva como negativa. Cuando es negativa, repite la pregunta o hace pasar al frente a otro alumno. Por último, otro tipo de conducta frecuente es no evaluar o dilatar la evaluación concentrando la corrección de cuadernos en un momento determinado, alejado de la situación de aprendizaje.

Los resultados de las observaciones sobre los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza permiten formular algunas hipótesis de trabajo acerca de los docentes y de su papel profesional. En primer término, parecería que la edad constituye un factor importante. Los docentes de áreas marginales urbanas son, según revelan los estudios al respecto, un grupo muy joven. Este rasgo está asociado a otros no menos importantes: son los que en mayor medida continúan estudios superiores universitarios o tienen expectativas de hacerlo, pero no vinculados a las ciencias de la educación sino a otras disciplinas. Al mismo tiempo, revelan la menor propensión al trabajo en escuela primaria y la mayor parte de ellos desea hacerlo en el ciclo medio o superior 10/. En su conjunto, estos datos confirman -desde una perspectiva más global- el alto grado de desapego por el trabajo que realizan. Pero, al mismo tiempo, su formación reciente los coloca en una condición que no debe dejarse de lado: la formación pedagógica de los últimos tiempos se caracteriza por haber abandonado el énfasis en la didáctica y la metodología tradicional para otorgar, en su reemplazo, una formación teórica acerca de los métodos activos que, en realidad, no va más allá de la enunciación de los principios que deberían guiar la metodología didáctica. Este instrumental teórico es notoriamente escaso para enfrentar la realidad cotidiana del aula y, mucho más, de un aula poblada con alumnos que tienen una dotación del capital cultural exigido para el desempeño escolar relativamente baja, escasos estímulos y apoyos externos, etc. Enfrentado a esta situación, el docente realiza un verdadero aprendizaje didáctico en el mismo proceso de

trabajo y los agentes educadores son, probablemente, los docentes más antiguos y con más experiencia. Estos docentes, por supuesto, son los que se ajustan (por formación profesional y por el largo condicionamiento institucional que han vivido) a las pautas más tradicionales. No es extraño, entonces, comprobar que la gama de actitudes observadas guarda una correlación bastante estrecha con la edad: los maestros más 'anómicos' metodológicamente suelen ser los jóvenes mientras que los que siguen una pauta metodológica definida, aunque de corte tradicional, son los más antiguos. El papel educativo de los docentes antiguos frente a los jóvenes se refuerza, además, por el éxito que las formas tradicionales de enseñanza tienen frente a la falta total de metodología.

Sería muy importante, para una sociología del rol docente, poder seguir la evolución 'pedagógica' de los nuevos docentes en el marco de un desempeño profesional que se caracteriza por la ausencia de formación científica sistemática, por la ausencia de conducción y asesoramiento pedagógico orgánico y por la pobreza de medios materiales y de estímulos (materiales y/o sociales) para el desempeño en áreas críticas. No sería raro encontrar que las alternativas más frecuentes son el abandono de la profesión para pasar a una etapa ocupacional más avanzada (la realización de estudios universitarios plantea la existencia de expectativas de abandono a mediano plazo) o la progresiva adaptación a modalidades de trabajo que se ajustan a las pautas tradicionales.

Pero con respecto a estas pautas y al conjunto de actitudes de los docentes más antiguos, es preciso tener en cuenta un factor sobre el cual no se conoce demasiado. Resulta habitual suponer que la mayor antigüedad está asociada con un mayor tradicionalismo definido generalmente por sus rasgos negativos (más autoritarismo, mayor nivel de prejuicio, más burocratización, etc.). Sin embargo, las observaciones efectuadas en estas escuelas plantean la necesidad de complejizar un tanto esta imagen. Es evidente que en muchos casos la realidad se comporta de esa forma, pero parecería también que una permanencia larga en contacto con niños de estratos marginales brinda un conocimiento mayor de la realidad, una posibilidad más alta de comprensión de ciertas situaciones, un mejor manejo de elementos concretos que posibiliten mejores resultados en el aprendizaje y, en última instancia, una menor intensidad de prejuicios frente a las pautas culturales del medio. Aparentemente, las posibilidades de exacerbación de los rasgos prejuiciosos y burocráticos y las posibilidades de atenuación de los mismos para dar lugar a una actitud más flexible se enmarcan en un problema más general, relativo al rol social del docente en las áreas marginales. Sobre este punto, será preciso avanzar en investigaciones posteriores.

Por último, una referencia al problema del funcionamiento del mercado de trabajo docente y la educación. De acuerdo a los indicios aportados por los datos empíricos obtenidos en este trabajo exploratorio, parecería evidente que los puestos de trabajo en áreas marginales actúan como puestos de entrada a la carrera docente. Asimismo, las pautas (implícitas en la mayor parte de los casos) de distribución de cargos indican que la entrada se efectúa por los grados claves (el primero, fundamentalmente). Esta modalidad muestra un hecho muy particular con respecto al funcionamiento del mercado de trabajo en relación a la calidad del producto que se desea obtener. Parecería, en efecto, que el mercado de trabajo de los educadores funciona -en los contextos marginales- con una dinámica que no tiene en cuenta la calidad del producto. Haciendo una analogía con los sectores productivos, podría sostenerse que en ningún proceso de este tipo se

entregan las etapas más delicadas de la producción a los aprendices o al personal con menos experiencia y menos calificaciones. El sistema educativo, en cambio, actúa a la inversa: coloca al personal que está comenzando su aprendizaje en las etapas más delicadas del proceso educativo, contribuyendo de esta forma a la deficiente calidad del producto.

Si la evolución de la carrera docente está marcada por el pasaje de los grados inferiores a los superiores y de las áreas marginales a las integradas, podría incluso postularse que las escuelas de las áreas marginales se caracterizarían por cumplir el papel de centros de aprendizaje docente, previos a su inserción en los sectores del sistema educativo donde la calidad del producto debe ser efectivamente garantizada. Tal como se verá en el próximo capítulo, esta modalidad del mercado de trabajo tiene un costo social nada despreciable.



IV. EL RENDIMIENTO ESCOLAR

En el análisis del rendimiento escolar de los alumnos de escuelas marginales urbanas hay ya ciertas etapas superadas. No cabe duda, y los estudios al respecto son numerosos, que a nivel agregado el rendimiento escolar está estrechamente vinculado al origen social y a las condiciones materiales de vida. A su vez, el sistema educativo refuerza los factores externos desfavorables al éxito escolar con estructuras que expresan, desde la acción pedagógica misma, la pobreza de las condiciones exteriores. Desde este punto de vista, podría sostenerse que ambos conjuntos de variables (exógenas y endógenas al sistema educativo) están asociadas entre sí de tal manera que a condiciones materiales de vida deterioradas se corresponden estructuras escolares deficitarias.

En el curso del presente estudio se llevaron a cabo algunos sondeos para corroborar una vez más esta hipótesis y, al mismo tiempo, para permitir apreciar algunos indicios cualitativos que dieran la posibilidad de avanzar en la línea de un conocimiento más específico de los procesos que están en juego detrás de los magros resultados escolares. Se aplicó, con este objetivo, una prueba de comprensión verbal a los alumnos de 4to. y 5to. grado, a través de un procedimiento individual llevado a cabo en dos etapas. En la primera se leyó el texto en su versión más compleja y se efectuaron seis preguntas tendientes a verificar si el texto había sido comprendido. En la segunda etapa, se leyó la versión simplificada del texto y se reiteraron las preguntas.

Los resultados, resumidos en el cuadro 1, revelan que el promedio más alto de respuestas correctas alcanza a 3,5 en la segunda lectura efectuada en el 5to. grado del turno mañana. Dicho en otros términos, después de cinco años de escolaridad los niños de performance más alta sólo pueden captar algo más del 50% del significado de un texto reducido a sus expresiones más simples.

Cuadro 1. Promedio de respuestas correctas en la primera y segunda lectura

Prueba	4to. M	4to. T	5to. M
Primera	2,9	1,8	3,1
Segunda	3,0	2,5	3,5

Por otra parte, el cuadro permite confirmar la presunción acerca de las diferencias entre ambos turnos, ya que la superioridad del rendimiento del cuarto grado del turno mañana sobre el cuarto del turno tarde es visible.

Estos promedios resultan de una distribución de respuestas correctas que se concentra en alrededor del 50% en la mayoría de los alumnos. Sin embargo, en el cuadro 2 permite apreciar que porcentajes ubicados entre el 10% y el 30% de los niños; según los grados, no lograron responder más que una sola de las preguntas.

Cuadro 2. Distribución de respuestas correctas en la segunda lectura

Respuestas correctas	4to. M		4to. T		5to. M	
5-6	6	2	7	2	19	6
2-4	80	24	64	18	72	23
0-1	14	4	29	8	9	3

Complementariamente con esta prueba, se pidió a los niños que redactaran una composición relativa a sus deseos ocupacionales futuros. El análisis del contenido de estas redacciones será objeto del capítulo siguiente; aquí, en cambio, se aprovechará ese material desde el punto de vista del rendimiento del aprendizaje medido a través de la escritura y la ortografía. En este sentido, tanto las composiciones como las observaciones sobre los cuadernos permiten apreciar que todavía en los grados superiores los niños continúan utilizando en su escritura las letras de imprenta (Script) sin manejar la letra cursiva. Esto implica, entre otras consecuencias, la aparición de notorias dificultades en cuanto al uso de mayúsculas y minúsculas y a la fragmentación y unión de palabras. Así, por ejemplo, en las 97 composiciones redactadas por los niños pertenecientes a los tres grados analizados, aparecen 436 errores de este tipo 11/.

Estos errores no son, por supuesto, los únicos. El análisis ortográfico de las composiciones revela que se trata de un problema general (no individual) que alcanza magnitudes realmente llamativas. En resumen de los datos obtenidos puede apreciarse en el cuadro 3.

La menor intensidad de errores entre los alumnos del turno tarde puede resultar paradójica, dado el más bajo rendimiento que acusan en general. Sin embargo, la explicación radica en que la menor cantidad de errores está relacionada con la mayor pobreza expresiva de sus composiciones, que resultaron mucho más breves y con notorias diferencias en cuanto a la riqueza del lenguaje utilizado.

Cuadro 3. Tipos de errores ortográficos por grado

Tipo de error	4to. M	4to. T	5to. M	Total
1. Confusiones				
b/v	18	15	17	50
s/c/z	48	34	38	120
y/i	-	-	-	-
ll/y	10	7	17	34
g/j	6	5	3	14
r/rr	1	1	1	3
otras	8	4	-	12
2. Omisiones				
h	16	12	30	58
acento	73	23	55	151
3. Adiciones				
	4		6	10
Total	184	101	167	452
Total de composiciones	36	33	28	97

Desde el punto de vista del rendimiento cualitativo del aprendizaje, estas comprobaciones ratifican la hipótesis según la cual los niños que logran completar su escolaridad básica en establecimientos radicados en las áreas marginales egresan con un manejo de los instrumentos culturales básicos significativamente deficiente. Dicho de una manera más general, puede sostenerse que la misma cantidad de años de estudio dan lugar a productos de calidad muy diferente según el origen social del niño y las condiciones pedagógicas de la escuela. Es decir que los niños de estratos marginales no sólo tienen acceso a una menor cantidad de años de estudio que los provenientes de otros estratos sociales sino que reciben un servicio de mucho menor calidad. Sin embargo, estas apreciaciones definen la 'marginalidad educativa' sólo parcialmente. Muestran, más bien, el producto de la situación de marginalidad y no el proceso -desde la perspectiva pedagógica- que define este producto. En las páginas anteriores se intentó brindar una serie de elementos que apuntan en esta dirección. Podríamos aquí retomar esa línea intentando resumir de alguna manera el problema, no para cerrar el tema sino para abrir una perspectiva de análisis que deberá ser objeto de indagaciones posteriores.

Un concepto que podría proponerse para definir la marginalidad desde el punto de vista pedagógico podría ser el de la fragilidad de las estructuras de aprovechamiento escolar que poseen los niños de estratos marginales. La situación de los alumnos de estos estratos tiene un grado de vulnerabilidad con respecto a los efectos de cualquier crisis o problema (escolar o familiar) mucho más alto que el existente en otros estratos. Una crisis familiar, la pérdida de ocupación de los padres, el nacimiento de un hermano, un cambio de lugar de residencia, los estímulos externos hacia otras actividades (trabajo, juegos, excursiones, etc.) que impliquen ausentismo a la escuela, etc., o sanciones disciplinarias, dificultades de aprendizaje de cualquier tipo, fallas docentes, etc., es decir, cualquier acontecimiento que signifique una traba para el desenvolvimiento escolar normal y frente al cual en otros estratos sociales hay un margen más o menos amplio de resistencia y de respuestas, en el caso de los niños marginales puede implicar con mucha más facilidad el salto hacia la pérdida o el abandono de la escuela. La marginalidad educativa se caracterizaría, desde esta perspectiva, por un mayor grado de exposición a los problemas y dificultades relativos al desempeño del rol escolar y por un margen mínimo de resistencia a dichas dificultades.

Así, por ejemplo, frente a problemas de aprendizaje, problemas de conducta, etc., que en otros estratos sociales son compensados ya sea por una atención especializada o por refuerzos de la estimulación o, incluso, por presiones sobre el mismo servicio educativo, aquí tienen como salida más frecuente la repetición (aceptada generalmente en forma pasiva por la familia); la repetición de un grado, en niños de este origen, es muy dificultosamente superada ya que el margen de escolaridad posible no está determinado por la finalización del ciclo sino por la edad: los niños asisten a la escuela hasta que estén en condiciones de incorporarse a la fuerza de trabajo, independientemente de la cantidad de años de estudio que hayan cursado.

V. EL ROL CULTURAL DE LA ESCUELA

Es un lugar común en los análisis educativos de los últimos tiempos considerar que la función de la escuela trasciende la mera transmisión de conocimientos y que resulta imprescindible analizar tanto los restantes tipos de contenidos que difunde (valores, actitudes, pautas de conducta, modelos de relaciones sociales, etc.) como los modos que utiliza para hacerlo. Con esta ampliación conceptual, la teoría educativa intenta recuperar el análisis de la educación como mecanismo o como instancia significativa del proceso de reproducción social. El sistema educativo es conceptualizado, desde esta perspectiva, como un campo desde el cual se opera en forma sistemática para la imposición de un orden cultural que, desde el momento que se impone a través de la acción pedagógica escolar, adquiere la legitimidad y el carácter de un orden cultural dominante.

No es éste el lugar más adecuado para un análisis detallado de la problemática general de la función social de la educación. Sin embargo, resulta imprescindible apelar a los conceptos y a las categorías de análisis más importantes elaboradas en los cuerpos teóricos diseñados al respecto si se quiere comenzar a comprender los problemas que plantea la acción pedagógica escolar en contextos social (y, por ende, culturalmente) marginales.

La marginalidad ha sido caracterizada fundamentalmente a partir de una serie de rasgos que pueden englobarse a través del concepto de exclusión. Como bien lo resumió Alain Touraine, refiriéndose a la marginalidad en América Latina, "... no puede hablarse de una sociedad dependiente y buscar allí actores sociales 'positivos'. Lo propio de un modo de desarrollo tal es que todo aparece a la inversa. La explotación se convierte en exclusión; el trabajo en privación de trabajo. Pero también la clase se convierte en la comunidad y la acción política tanto en sumisión a las manipulaciones demagógicas como en violencia repentina"^{12/}.

En este sentido, los análisis de la marginalidad desde el punto de vista socio-económico han tendido a rechazar las concepciones dualistas que concebían el sistema social vigente en América Latina por la coexistencia paralela de modos de producción distintos sin contactos entre sí, para postular, en su lugar, las funciones que cumple con respecto al modo de producción dominante la presencia de un sector excluido que se rige por relaciones de producción diferentes. La literatura al respecto es abundante y suficientemente conocida. Pero frente a este amplio debate centrado fundamentalmente en el nivel de las actividades y relaciones productivas existe un notorio vacío teórico en lo que hace a la caracterización de las relaciones culturales que existen entre los sectores integrados y los marginales. En este sentido las notas que siguen sólo intentan plantear algunas hipótesis y líneas de análisis referidas específicamente al ámbito de la acción cultural que desarrolla el sistema educativo.

En primer lugar, y continuando la línea de la cita de Touraine, podría agregarse que en América Latina la imposición cultural se transformó en exclusión cultural. Desde este punto de vista, en América Latina la dominación

cultural sólo tuvo alcances parciales ya que vastos sectores de población no sufrieron tanto la imposición de un código cultural distinto como la destrucción del propio. Dicho en términos más precisos, si por un lado esos sectores de población no fueron considerados como destinatarios legítimos del 'arbitrario cultural' dominante 13/, por el otro, sufrieron la destrucción de las bases sociales y materiales que alimentaban el desarrollo de su arbitrario cultural autónomo.

En el caso de las poblaciones marginales urbanas, esta doble condición se percibe en su mayor grado de desarrollo. Por un lado, las bases materiales y sociales de su cultura original -fundamentalmente rural y, en algunos casos, indígena- han sido destruidas al punto tal que provocaron la migración a las ciudades. Pero por el otro, su inserción urbana se caracteriza por la escasa significación productiva de los puestos de trabajo que ocupan, la inestabilidad de las tareas que desarrollan, la inseguridad e insuficiencia de los ingresos que obtienen y la ausencia de formas organizativas de participación que les permitan expresar y defender sus intereses. De esta forma, la potencialidad de desarrollo de su cultura autónoma es, para decirlo en los términos popularizados por Oscar Lewis, significativamente pobre. Aquí radicaría -desde la dimensión cultural- la diferencia más importante entre la condición de los marginales urbanos y la de los obreros en el proceso clásico de desarrollo industrial 14/. Si bien el 'separatismo cultural' que dividía las sociedades europeas en ese período era muy profundo, la clase obrera estaba en condiciones de desarrollar su propio arbitrario cultural a partir de los principios prácticos aplicados en el proceso productivo (fundamentalmente del oficio) y de sus propias asociaciones defensivas (sindicatos y partidos políticos).

Sin embargo, la prolongación temporal de la situación de marginalidad unida al carácter estructural de su conformación, plantean, desde la dimensión cultural de los marginales, dos problemas insuficientemente resueltos aun: el primero se refiere a la efectividad de la pobreza cultural, ya que las condiciones señaladas podrían identificarse como factores generadores de una cultura autónoma con ciertos grados de firmeza especialmente en lo que hace a las estructuras de supervivencia y a los valores generados alrededor de ellas. El segundo problema se vincula con la autonomía de este orden cultural con respecto al dominante en la sociedad global. Como se sabe, cuando se habla de autonomía cultural se habla en realidad de niveles o grados de autonomía ya que siempre existen puntos de articulación y de intermediación entre los diferentes órdenes culturales que existen en una estructura social. Es en este sentido que cabe preguntarse por el papel de la escuela en su calidad de intermediario entre ambos órdenes culturales.

Con respecto al primer punto, algunos trabajos antropológicos recientes han permitido caracterizar con cierta precisión las relaciones sociales vigentes entre los marginales urbanos 15/. Se distinguen así dos grandes tipos de relaciones: el intercambio entre iguales, que puede darse en el seno de la familia o en las 'redes de intercambio recíproco' establecidas inter-familiarmente, o las relaciones asimétricas que permiten la articulación entre los marginales y el sector formal a través de intermediarios que si bien emergen del sector marginal, poseen algún tipo de calificación o recurso que les permite vincularse con el sector formal. No viene al caso repetir aquí los análisis citados sino retener uno de sus hallazgos más llamativos. Mientras las relaciones asimétricas son inestables, las relaciones de reciprocidad entre

iguales son las que ofrecen un nivel mínimo de seguridad a sus participantes y garantizan, relativamente, la subsistencia material. Esta reciprocidad se basa en tres elementos básicos:

"a) la confianza, o sea una medida de distancia social definida etnográficamente; b) la igualdad de carencias o falta de recursos; c) la cercanía de residencia. Una consecuencia característica de la relación de reciprocidad es la emergencia de un código moral diferente (y a veces opuesto) al código moral de intercambio de mercado. En una relación de reciprocidad existe un énfasis moral explícito en el acto de dar, o de devolver el favor recibido, antes que extraer el máximo beneficio inmediato de una transacción". Si bien ambos códigos pueden funcionar simultáneamente, en "... último término es la reciprocidad con sus parientes y amigos la que asegura su supervivencia entre los largos y frecuentes intervalos de cesantía" 16/.

Es obvio que estas apreciaciones constituyen todavía una hipótesis de trabajo susceptible de discusión. Sin embargo, plantean una perspectiva de análisis muy sugerente que deberá ser explorada en estudios de mayor cobertura. Para lo que aquí nos interesa, basta con rescatar el hecho de que se estarían generando formas relativamente estables de relaciones sociales, con sus correlatos culturales en términos de normas, valores, etc., que difieren significativamente de las vigentes en la sociedad global y, más específicamente, en la práctica pedagógica escolar. Lo que resta por indagar es lo relativo a las formas de reproducción de estas nuevas modalidades culturales y si ellas alcanzan ya a expresarse a través de la socialización infantil en el seno de la familia.

Estos aspectos son importantes para comenzar a plantear el problema de la escuela en contextos de este tipo. Al respecto, es preciso destacar que en las últimas décadas la situación de des-vinculación cultural entre los sectores integrados y los marginales tiende a modificarse. La expansión de la escuela significa -desde esta perspectiva- que vastos sectores de población antes marginados de la acción pedagógica escolar están siendo incorporados a ella. La escuela como institución y los docentes como sector social estarían asumiendo un rol cada vez más significativo de intermediarios culturales y los marginales son concebidos cada vez en mayor número como destinatarios legítimos del arbitrario cultural dominante, es decir, estarían siendo objeto de una tarea de imposición cultural sistemática.

En diversos contextos, esto es un hecho socialmente novedoso. En otros, en cambio, afecta ya a la segunda o tercera generación. En las escuelas marginales urbanas, es posible encontrar en estos momentos alumnos para quienes la escuela ya estaba incorporada al universo cultural de los padres junto a otros para quienes el ingreso a la escuela es un hecho novedoso no sólo a nivel individual sino social-familiar.

Desde este punto de vista, el hecho mismo de la existencia y la asistencia a la escuela marca un acercamiento cultural cualitativamente distinto a la des-vinculación anterior. Sin embargo, el vínculo se caracteriza, tal como se pudo apreciar en el capítulo anterior, por un grado muy bajo de productividad. Dicho en otros términos, el vínculo sólo permite en muchos casos, materializar la exclusión y el rechazo. Una hipótesis explicativa de la escasa productividad de la acción pedagógica escolar puede ser postulada a partir, precisamente, de la

distancia que existe entre la cultura escolar y la cultura de los niños marginales. En este sentido, resulta nuevamente útil retomar algunos conceptos de Bourdieu y Passeron. Siguiendo su línea de análisis, podría postularse que en América Latina no existe un mercado unificado donde constituir el valor simbólico y económico de los productos de las diferentes acciones pedagógicas. La segmentación que caracteriza la estructura social se expresa tanto en el mercado de trabajo como en el mercado cultural y es por ello que las posibilidades de aprendizaje cultural son bajas ya que el aprendizaje realizado en un segmento no tiene posibilidades de verificarse (a través de sanciones positivas) en el otro y viceversa. El ejemplo citado en el primer capítulo acerca del niño que fue sancionado en la escuela por robar y en su familia por haber sido descubierto cuando robaba muestra este rasgo en su forma más extrema.

En el mismo sentido podrían clasificarse un conjunto muy significativo de aprendizajes. El lenguaje escolar, por ejemplo, tiene vigencia sólo en la escuela mientras que fuera de ella rigen términos completamente diferentes; el tipo de vínculo social que la escuela promueve (individualista, competitivo, etc.) sería el propio de los intercambios asimétricos y no el que rige las relaciones de reciprocidad descritas más arriba. Asimismo, parecería posible postular que en este ámbito de contacto cultural la escuela también sufre el impacto externo y se adecua en ciertos sentidos al código cultural de los marginales. Por ejemplo, las líneas de autoridad y los estilos para ejercerla parecen ser una de las áreas más sensibles a esta influencia. Los docentes que actúan con estos sectores tienden a enfatizar las prácticas autoritarias (llegando incluso al castigo físico) aduciendo que es la única manera de garantizar cierto orden ya que es la modalidad a la que los niños están 'acostumbrados'. Otro ejemplo es la concentración de la autoridad en alguna figura masculina aunque dentro de la estructura organizativa formal de la escuela ella no esté a su cargo 17/.

En síntesis, podría pensarse que una porción muy significativa de los aprendizajes culturales que promueve la escuela no pueden ser verificados y reforzados a través de sanciones externas. Esto debilita la efectividad del aprendizaje, al mismo tiempo que acentúa la disociación cultural de los alumnos o, mejor dicho, concreta la disociación cultural que existe a nivel de la estructura social en el plano de los hábitos internalizados por cada individuo.

Es a partir de este concepto de disociación cultural que resulta posible analizar algunos datos relativos a ciertos aprendizajes llevados a cabo por los alumnos. Las composiciones acerca de las expectativas ocupacionales futuras brindan un material que puede ser utilizado como primer acercamiento a este problema. A través de su lectura, puede apreciarse que los niños expresan un espectro de aspiraciones que no reproduce la realidad en la que ellos se desenvuelven; más específicamente, no reproducen los modelos ocupacionales paternos. En este sentido, es importante tener presente que, al contrario de lo que sucede en las capas medias y altas de la población, los padres no actúan como modelos de referencia, no son figuras prestigiosas desde el punto de vista de su inserción social.

En términos generales, puede sostenerse que el espectro ocupacional de los niños es relativamente amplio pero tiende a concentrarse en actividades propias de los estratos medios y altos; dentro de este marco general, parecería que las

niñas muestran un nivel de disociación con respecto al contexto mucho mayor que los varones, evidenciando de esta forma que a su situación social general agregan algunos elementos que provienen de su condición femenina.

La distribución de ocupaciones mencionadas por los niños según sexo es la siguiente:

A. varones	Nº	%	B. mujeres	Nº	%
Profesiones universitarias y docentes	20	28	Profesiones universitarias y docentes	38	38
Oficios técnicos y manuales	14	20	Oficios	10	10
Militares, policías, etc.	19	27	Militares	5	5
Deportistas	14	20	Empleos de oficina (Secretaria, etc.)	12	12
Otros	4	5	Azafatas	15	15
			Enfermeras	7	7
			Monjas	4	4
			Artistas	9	9

Con respecto a los varones, los datos muestran que cerca de un tercio aspira a profesiones que implican la realización de un ciclo de estudios largo. De las veinte menciones consignadas en la categoría de profesiones universitarias y docentes, nueve pertenecen a medicina, cinco a docencia (tres son de profesores y dos de maestros de primaria), dos a arquitectura, dos a ingeniería y una a abogacía. En cuanto a los oficios, cinco menciones se refieren a mecánica, cuatro a choferes y el resto se distribuye entre albañil, operador de cine, carpintero y maquinista. Las menciones a actividades de tipo militar se refieren, más que a las formas concretas que tiene en frecuentes casos paternos (celadores, vigilantes, etc.) a modalidades que se asocian con la fantasía infantil: marinos, aviadores, etc. Por último, las menciones a actividades deportivas se refieren en su totalidad al fútbol y van acompañadas, frecuentemente, con el nombre de algún jugador famoso o de los clubes preferidos.

En el caso de las niñas, tal como ya se expresara, la disociación con respecto a las figuras paternas es mucho más alta. No aparece ninguna mención al trabajo doméstico, pero lo llamativo es que ni siquiera aparece dentro de la alternativa el trabajo de ama de casa. Todas las niñas definieron una ocupación y se ubicaron dentro de un rol claramente activo desde el punto de vista económico.

Sus opciones fueron, preferentemente, carreras universitarias donde nuevamente la medicina es el sector más favorecido y en las cuales aparecen menciones a carreras tales como odontología (tres), ingeniería (tres), psicología (una), veterinaria (una). Además, los empleos de oficina y de azafata parecen

contar con preferencias muy fuertes, mientras que los oficios manuales (modistas en especial) alcanzan sólo a la décima parte de las menciones.

Estos datos plantean un problema central en cuanto a su interpretación. En una primera lectura, podría postularse que se trata de expectativas alejadas de las posibilidades reales de los niños y que, en todo caso, legitimarian el orden de valores y de prestigio dominante. El hecho de que no puedan ser alcanzados no invalida que se los acepte como lo deseable y lo legítimo. Pero en esta línea de análisis la situación de los niños marginales no diferiría más que en la intensidad de la distancia con la de los niños de estratos populares integrados.

Otra posibilidad, en cambio, consistiría en postular que en realidad no constituyen expectativas en el mismo sentido que para otros estratos sociales. El aumento de la distancia con respecto a la realidad le otorgaría a estas aspiraciones un carácter cualitativamente distinto, que se vincula con la disociación cultural de la que se habló páginas atrás. En esta línea de razonamiento, podría postularse que estas aspiraciones sólo son tales en cuanto el niño se ubica como alumno y responde desde la escuela y desde lo que en ella se estima como meta deseable y como función prestigiosa. ¿Qué sucede con las expectativas que el niño puede expresar desde su situación extraescolar?. ¿Son las mismas o son distintas?. ¿La cultura de la pobreza es tal que no puede promover desde ella misma expectativas y aspiraciones legitimadas por su propio orden cultural?. Estos interrogantes necesitarían ser indagados en un análisis que parta no ya de la escuela sino de la familia y de la comunidad marginal. Es posible que la situación de marginalidad se caracterice, en este sentido, precisamente por la debilidad para generar desde su propio orden cultural un cierto nivel de expectativas similares a las que, desde la cultura obrera clásica, se generaban en función del oficio y del trabajo.

Notas

1/ Aníbal Quijano, "Redefinición de la dependencia y proceso de marginalización en América Latina", en A. Quijano y F. Weffort, Populismo, marginalización y dependencia. Costa Rica, Educa, 1976, pág. 294.

2/ Véase, por ejemplo, Larissa Lomnitz, Cómo sobreviven los marginados. México, Siglo XXI, 1975. Idém, "Organización social y estrategias de sobrevivencia en los estratos marginales urbanos de América Latina", E/CEPAL/PROY.2/R.24, setiembre de 1979. Sobre las relaciones entre la población marginal y la cultura global a través de ciertos intermediarios, pueden verse algunos aspectos en el estudio de María Teresa Sirvent, Cultura popular y educación en Argentina UNESCO-CEPAL-PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe", Fichas/7, Buenos Aires, diciembre 1978.

3/ Sobre estos aspectos, una investigación llevada a cabo sobre 500 alumnos de tercer grado de escuelas de barrios populares de Bogotá en la cual se encuestó a las madres, reveló que el 86% de los niños no había realizado ningún trabajo remunerado pero que casi todos ellos hacían trabajos domésticos en su propia casa. Este estudio también permitió verificar que no existe relación entre rendimiento escolar de los niños y presencia de la figura paterna, como así tampoco con la cantidad de hermanos o de miembros de la familia. Véase Ethel Rodríguez Espada y Stella Vecino, Los escolares de los barrios populares de Bogotá: una reserva de talentos. Bogotá, ICOLPE, ASCOFAME, CENDIP, 1974.

4/ El estudio sobre el sector docente colombiano en diferentes contextos socio-económicos reveló que aquellos que se desempeñan en las áreas marginales urbanas son los que menos intensidad muestran en cuanto al trabajo con la comunidad. Véase Rodrigo Parra Sandoval, La profesión del maestro y el desarrollo nacional en Colombia. Un estudio exploratorio. UNESCO-CEPAL-PNUD, proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, Fichas/16, Buenos Aires, 1981.

5/ Sobre este aspecto, las observaciones efectuadas permiten señalar un hecho interesante: la demanda pedagógica más clara que pudo percibirse fue la relativa al aprendizaje de la lecto-escritura en los primeros grados. Como se sabe, los programas oficiales asignan los primeros meses a tareas de aprestamiento que, en general, no se cumplen tal como está estipulado en ellos por falta de material; ese tiempo, en cambio se dedica a la realización de ejercicios de manejo del lápiz (redondeles, palotes, etc.). Los padres reaccionan frente a este tipo de tareas presionando siempre por el acortamiento del período dedicado al aprestamiento y por el pasaje rápido al aprendizaje efectivo de la lecto-escritura. Esta demanda tiene, por supuesto, un carácter muy realista y se vincula con un problema más general de la estructura de los sistemas educativos en América Latina. Como se sabe, la tendencia de los últimos años consiste en dedicar los primeros grados cada vez menos a funciones y actividades directamente cognoscitivas y más a tareas de socialización, desarrollo afectivo, etc. Esta tendencia es legítima en tanto la expectativa educacional del niño sea larga y le permita luego tener acceso a los años de escolaridad dedicados en forma central a lo cognoscitivo. Pero en los sectores donde la expectativa es corta, este cambio curricular significa que el niño pasa sus

únicos dos o tres años de escuela preparándose para conocer y aprender, pero sin llegar a hacerlo en forma efectiva.

6/ Un estudio realizado sobre escuelas primarias del Distrito Federal de México, donde se aplicaron también técnicas de observación etnográfica y entrevistas semiestructuradas a los docentes, arribó a conclusiones similares acerca de las actitudes de fatalismo e indiferencia hacia los resultados del proceso de enseñanza en niños de origen social bajo. Véase Beatriz Ramírez, "La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y su relación con factores socio-económicos". Simposio sobre el magisterio nacional, vol. II, Cuadernos de la Casa Chata, n° 30, 1980.

7/ En este aspecto, las composiciones infantiles presentan a la educación como la vía a través de la cual se puede tener acceso a la posibilidad de "ser millonario", "conocer otros países", "tener auto", "ser una persona importante", "ser famoso", etc.

8/ Véase la nota 5/.

9/ Una exposición de la problemática específica de la práctica pedagógica en los primeros grados de estas escuelas puede verse en María Elvira Carvajal, "Alfabetización infantil en barrios marginales de Bogotá", trabajo presentado al III Seminario del Proyecto RLA/79/007 sobre Condiciones sociales del analfabetismo y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria. Quito, 1979.

10/ Rodrigo Parra, op. cit.

11/ Un análisis similar puede verse en Blanca M. de Alvarez, "Los errores ortográficos más frecuentes en composiciones escritas por niños de primero y segundo años de primaria en México" en Revista del Centro de Estudios Educativos, México, vol. VII, n° 4, 1977.

12/ A. Touraine, "La marginalidad urbana", en Revista Mexicana de Sociología, n° 4, octubre-diciembre de 1977, pág. 1140.

13/ Sobre el concepto de "arbitrario cultural" y para una teoría global del papel de la educación en el proceso de reproducción social, véase Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Ed. Laia, 1977.

14/ Véase Eric J. Hobsbawn, "Las clases obreras inglesas y la cultura desde los comienzos de la revolución industrial", en Niveles de cultura y grupos sociales, México, Siglo XXI, 1977.

15/ Véase Larissa Lomnitz, op. cit., pág. 34.

16/ Op. cit.

17/ Fue notorio observar en las escuelas el hecho de que la conducción real del establecimiento recae siempre en un maestro varón, aunque la dirección formal esté a cargo de personal femenino.

Publicaciones del Proyecto

<u>Serie y N°</u>	<u>Título</u>	<u>Autor</u>
DEALC/1	Educación e industrialización en la Argentina.	J. C. Tedesco
DEALC/2	Educación y desarrollo en Costa Rica.	J. F. García
DEALC/3	Financiamiento de la educación en América Latina. Una aplicación a la Argentina.	H. Gertel
DEALC/4	Expansión educacional y estratificación social en América Latina. (1960-1970)	C. Filgueira
DEALC/5	Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina (a reed.)	G. Weinberg
DEALC/6	Educación, imágenes y estilos de desarrollo.	G. W. Rama
DEALC/7	Educación y desarrollo en el Paraguay. La enseñanza básica.	D. M. Rivarola
DEALC/8	Seminario Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Informe final. (Agotado)	
DEALC/9	Industria y educación en El Salvador.	J. C. Tedesco
DEALC/10	Educación, lengua y marginalidad rural en el Perú.	J. Matos Mar y colaboradores
DEALC/11	Educación para el desarrollo rural en América Latina. (agotado)	Abner Prada
DEALC/12	La escuela en áreas rurales modernas.	J. P. NÓñez
DEALC/13	Bibliografía sobre educación y desarrollo en América Latina y el Caribe. (agotado)	A. Copetti Montiel
DEALC/14	Bibliografía. Universidad y desarrollo en América Latina y el Caribe. (Agotado)	A. Copetti Montiel
DEALC/15	La educación rural en la zona cafetera colombiana.	R. Parra Sandoval
DEALC/16	Education and Development in the English-Speaking Caribbean. A Contemporary Survey	L. D. Carrington
DEALC/17	La educación no-formal en la reforma peruana.	J. Rivero Herrera
DEALC/18	Heterogeneidad técnica, diferenciales de salario y educación.	R. Carciofi
DEALC/19	Disyuntivas de la educación media en América Latina.	R. Vera
DEALC/20	Educación y desarrollo en el Ecuador (1960-1978).	JUNAPLA
DEALC/21	Século Seminario "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe". Informe Final.	
DEALC/22	Proceso pedagógico y heterogeneidad cultural en el Ecuador.	
DEALC/23	Aprendizaje, innovación tecnológica y recursos humanos universitarios. Consideraciones sobre el caso argentino.	J. Vivas, R. Carciofi C. Filgueira
DEALC/24	Alfabetismo y escolarización básica de los jóvenes en América Latina	J. P. Terra
DEALC/25	Educación y desarrollo en el Perú. La reforma educativa. (en prensa).	O.S.P.E. Ministerio de Educación del Perú
DEALC/26	Estructuras sociales rurales en América Latina (en prensa).	E. Torres Rivas
Fichas/1	La planificación educativa en América Latina. Una reflexión a partir de la opinión de los planificadores de la región.	N. Fernández Lamarra I. Aguerrondo
Fichas/2	Inserción de los universitarios en la estructura ocupacional argentina. (Agot.)	
Fichas/3	Educación y democracia.	G. W. Rama
Fichas/4	El concepto de masificación. Su importancia y perspectivas para el análisis de la educación superior.	J. Rodríguez F.
Fichas/5	Notas acerca de la expansión universitaria, el mercado de empleo y las prácticas académicas.	G. W. Rama
Fichas/6	Bases sociales para la formación a distancia de los maestros colombianos. (Agotado)	R. Parra Sandoval
Fichas/7	Cultura popular y educación en Argentina.	M. T. Sirvent
Fichas/8	Social Values of Secondary Students and their Occupational Preferences in Guyana.	S. B. Khan U. M. Paul
Fichas/9	El origen social de los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires	D. Klubitschko
Fichas/10	Acerca del debate sobre Educación y empleo en América Latina.	R. Carciofi
Fichas/11	Education and Development in Latin America (1950-1975)	J. C. Tedesco y G. W. Rama
Fichas/12	Estilos de desarrollo y educación: un inventario de mitos, recomendaciones y potencialidades.	M. Wolfe

Libro de edición argentina
Impreso en CEPAL
Callao 67 - 4° B - 1022 Buenos Aires
marzo 1981

CORREO
ARGENTINO
CENTRAL C
Y C. S. R. S.
1010 B. S. A.

DE EDICION
ARGENTINA

Tarifa Reducida
Inscripción N° 255

