

## Identidad moral y estrategias docentes para enfrentar la pobreza en los escolares

---

*Guadalupe Poujol Galván\**

### I. PROBLEMA DE ESTUDIO

Como producto de la desigualdad social en nuestro país, hay un aumento de escolares en condición de pobreza, la cual viene aparejada con fracaso o rezago escolar. Así lo plantea Teresa Bracho (2000), quien encontró que la desventaja social relacionada con los más bajos niveles de escolaridad y la ventaja social asociada con los más altos niveles de escolaridad aumentó durante la década de 1984-1994.

Reimers analiza así la relación de la pobreza con la educación:

La pobreza y la educación interactúan de varias formas. Para cada generación los niveles de educación se relacionan con el ingreso. Los bajos niveles escolares impiden el acceso a las oportunidades sociales y económicas que permiten a las personas salir de la pobreza y ésta, a su vez, impide que los hijos de los pobres alcancen niveles educativos suficientemente superiores a los de sus padres para salir de esta situación (2000: 28).

El mismo autor encuentra que, además de la influencia de la condición social de origen de los niños en sus oportunidades de proseguir sus estudios, hay una asociación entre esta condición y los niveles de aprendizaje que éstos muestran. Al iniciar sexto gra-

---

\*Docente-investigadora en la UPN, plantel Morelos.

do, el 35% de los alumnos tiene extra-edad, lo cual sugiere que uno de cada tres estudiantes que culmina la primaria ha repetido al menos un grado. La extra-edad se encuentra más frecuentemente en las escuelas con desventaja social.

Ante el fracaso escolar de los niños en condición de pobreza, los docentes juegan una papel central, pues existe un margen para que actúen en favor de la equidad, si reconocen en sus alumnos lo que Freire (1996) llamó "saberes de experiencia vivida" para ir más allá de ellos. Es necesario identificar que la cultura es apenas una de las dimensiones del efecto de la pobreza en los escolares, que la intervención educativa por sí misma no es suficiente para que los niños la superen, pues es un problema social de tipo estructural, que deja a las familias de estos niños fuera de las oportunidades para mejorar su nivel de vida. Sin embargo, la educación sí puede brindar herramientas de tipo cultural y de construcción de la personalidad, que permitan al niño enfrentar con más elementos sus circunstancias. Por tanto, al abordar la pobreza como diversidad cultural no estamos haciendo de lado las dimensiones que la condicionan, sino que estamos atendiendo los aspectos que pueden promoverse mediante la intervención educativa. En el análisis hecho por Adriana Robles y Gabriela Czarny (2002) se plantea que la diversidad cultural se refiere a las diferentes concepciones de mundo que ponen en práctica los miembros de grupos culturalmente diferenciados. Por otro lado, Vera y colaboradores consideran que el mayor impacto de la pobreza se da en el autoconcepto de los niños.

Según Miguel Ángel Santos (2001), la escuela debe dar respuesta a la diversidad cultural, y no tiene que imponer las concepciones, pautas de comportamiento y costumbres de la cultura hegemónica. Esta perspectiva se aplica a la cultura de la pobreza de los alumnos.

Actuar o no en favor de la equidad es una decisión que surge de la identidad moral y la eticidad de los docentes. Este estudio se centrará en la descripción y la interpretación de las posibilidades en los docentes para abordar la pobreza de sus alumnos.

## A. Preguntas

¿Qué aspectos de la identidad del docente influyen en las acciones que emprenden para enfrentar la pobreza en sus alumnos como diversidad cultural?



¿Qué elementos de la identidad y de las estrategias comparten los docentes?

## B. Objetivos

- Describir y analizar las relaciones existentes entre la identidad moral de los docentes y las estrategias educativas empleadas con sus alumnos en condición de pobreza.
- Derivar del estudio de la identidad y la acción de los docentes ante sus alumnos en condición de pobreza, estrategias de formación docente orientadas a atender la pobreza como diversidad cultural.

## C. Metodología

### 1. Ámbitos y participantes en la investigación

En este estudio participaron cuatro docentes de educación básica egresados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Morelos, así como una asesora, quienes forman parte del cuerpo académico: educación, equidad y pobreza. Se realizó en diversos ámbitos en Morelos y en el Estado de México.

En el medio urbano participaron dos maestras, una de primaria y otra de preescolar, cuyas escuelas están ubicadas en dos puntos de los asentamientos aledaños a la antigua vía del tren que recorre la ciudad de Cuernavaca.

En el medio rural, en el estado de Morelos, participó un docente de una escuela secundaria técnica, y en el Estado de México, una maestra de preescolar. El periodo de estudio fue de mediados de 2002 a 2005.

## D. Enfoque y estrategia de investigación

La aproximación al objeto de este estudio es cualitativa, ya que se trata de describir e interpretar las representaciones, las motivaciones y las acciones docentes para enfrentar la pobreza. La identidad de los maestros y sus acciones se contextualiza elaborando una descripción amplia de los ámbitos en los que se da, tanto de la



comunidad como de la escuela, que a su vez se complementa con una descripción a profundidad de la trayectoria de vida y condiciones de los alumnos o sus padres, cuando es el caso. Se analizan las descripciones una vez integradas.

Como grupo de investigación nos pusimos de acuerdo en los aspectos básicos que compartiría el estudio, desde la formulación del problema, a partir del estado de la cuestión que en su ámbito de estudio realizó cada participante, el diseño de la estrategia metodológica, la forma de vincular los enfoques teóricos y el análisis de las experiencias de intervención, así como la construcción de categorías de análisis comunes.

En campo, para conocer las estrategias empleadas por los docentes, la primera actividad que realizamos consistió en observaciones en las aulas, complementadas con registros por parte de los profesores en diarios de campo, y grabaciones de las sesiones de trabajo.

Para contextualizar cada estudio, cada miembro del grupo elaboró una descripción de las características de la comunidad, de la institución, de los sujetos involucrados. Para conocer de manera más profunda a los sujetos, sus trayectorias, problemática, cultura, visión del mundo, se elaboraron historias de vida de los adolescentes participantes en el programa de tutoría, de las que asistieron al taller para madres de familia, así como observaciones en sus hogares. Elaboramos también historias de vida de los docentes.

## **E. Problematicación desde los referentes teóricos**

En este apartado incorporamos algunos de los conceptos básicos que hemos tenido que esclarecer a lo largo del proceso de investigación, así como algunas de las categorías que hemos elaborado a partir de los aportes de diversos autores, para analizar la identidad de los docentes y las estrategias empleadas por los mismos, para dar atención a las condiciones de pobreza en sus alumnos, como diversidad cultural.

Algunos de los conceptos básicos que hemos esclarecido, así como algunas de las categorías que hemos integrado de diversos autores, para interpretar la información obtenida, son: cultura, pobreza, necesidades, capacidades y la vinculación entre éstas.



¿Podemos hablar de una cultura de la pobreza? Si nos guiamos por el concepto de cultura propuesto por Geertz (1997: 67-79), como tejido de significados en función del cual los humanos interpretamos la experiencia y guiamos nuestra acción, la pobreza es una cultura, pues las carencias que en múltiples dimensiones la caracterizan tienen un fuerte efecto en la visión del mundo que orienta la vida cotidiana de los grupos que la padecen.

Por cultura entendemos, además, con Pérez Gómez (1998: 16), las expectativas y los comportamientos compartidos por un determinado grupo social que limitan o potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales, así como las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacio-temporal determinado.

En este sentido, en la representación que tienen los docentes participantes en este estudio encontramos múltiples referencias a las expectativas y los comportamientos particulares de comunidades en condición de pobreza. Ejemplo de ello es la expectativa sobre sus hijos; se espera que ellos, independientemente de su edad, puedan contribuir a aliviar la pobreza de la familia, pues tienen mejores oportunidades para obtener ingresos que los adultos, o pueden ser responsables de hermanos menores, o de tareas domésticas.

Si consideramos la pobreza como una cultura, esto nos obliga a revisar el concepto de la misma. Si bien lo más importante para los docentes participantes en este estudio es identificar el significado que sobre ella tienen sus alumnos, cómo la viven, en qué sentido limita su participación en el aprendizaje y socialización en el aula, es necesario tomar en cuenta las reflexiones teóricas que han hecho diversos autores que nos permiten acercarnos al concepto.

En nuestro país, Boltvinik (2005) propone que el concepto de necesidad es insustituible para definir la pobreza; para este autor pobreza es: “Carencia de lo necesario (fuentes de bienestar) para satisfacer sus necesidades básicas”. La incidencia de necesidades básicas no satisfechas, según él, incluye aspectos nutritivos, de salud, de vivienda, educacionales y otros. Considerada así, no se reduce sólo a la insuficiencia de ingresos monetarios, sino a un conjunto de elementos más amplios como los entornos social y político.

Para Heller (1996) los hombres tanto como las mujeres tienen necesidades en cuanto actores y criaturas sociopolíticas; sin em-



bargo, en la estructura y objeto de sus necesidades, cada persona es diferente y deben reconocerse las suyas propias. La autora plantea que el reconocimiento y la satisfacción de todas las necesidades, excepto aquellas que oprimen o que usan al individuo como mero medio para otro, sólo pueden llevarse a cabo mediante la trascendencia de las sociedades basadas en la subordinación y en la jerarquía, como la nuestra, que no reconoce las necesidades de todas las personas y en la que las relaciones son generalmente asimétricas y verticales.

Según Heller todas las necesidades son culturales, pues son los valores los que las constituyen. Las dos necesidades atribuidas a la humanidad son: la vida y la libertad, pues son los valores más importantes de la modernidad. La vida nos remite a la supervivencia, sin embargo, la necesidad humana es permanecer vivo con dignidad, sea cual fuere el nivel de vida. Consideramos que, en condición de pobreza, la vida está permanentemente amenazada por el hambre y las enfermedades, resultantes de las condiciones precarias de vida; la libertad está muy limitada por la falta de oportunidades. En cuanto a la dignidad, para algunos alcanzarla es una motivación para resistir, y otros han dejado de perseguirla.

Para caracterizar las necesidades básicas, Wiggins (1985: 45-67) ha elaborado una serie de criterios. Según este autor, podemos decir que una necesidad es básica si en los mundos posibles donde existan las mismas leyes de la naturaleza, las mismas condiciones humanas, aquélla es urgente, si la persona que no logra alcanzar un bien en cuestión sufre daño, si tiene consecuencias que exigen que sea satisfecha, si es insustituible.

Griffin (1988: 123-145) ha planteado otros criterios; para él los seres humanos requerimos una “provisión mínima”, para que nuestras vidas valgan la pena, un mínimo de recursos, de libertad, de descanso y educación. Las necesidades básicas no son lo que los hombres desean, sino lo que les permite llevar y desarrollar una vida humana.

Para Nussbaum (Nussbaum y Sen, 1996: 102-114), el problema de las necesidades se remite a las condiciones necesarias para la vida humana y la “vida buena”; se vinculan con las capacidades para funcionar como humanos. Para esta autora es posible precisar cuáles son aquellas necesidades básicas que no dependen de

las circunstancias históricas, culturales y sociales. Propone que una sociedad debe brindar las posibilidades de:

- 1) Vivir una vida humana completa, en tiempo y en amplitud de oportunidades.
- 2) Poder tener una buena salud.
- 3) Poder evitar el dolor y tener experiencias placenteras.
- 4) Poder usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar.
- 5) Poder vincularse con personas y otros seres, amar, padecer, sentir anhelos, gratitud.
- 6) Poder formarse una concepción del bien y reflexionar sobre la propia vida.
- 7) Poder vivir con y para otros.
- 8) Poder vivir en relación con la naturaleza.
- 9) Poder reír, jugar, disfrutar.
- 10) Poder vivir la propia vida en el propio entorno.

En la línea de definir la pobreza en relación con las capacidades, encontramos el trabajo de Amartya Sen (1997: 77-98). Para ese autor, la capacidad es la libertad que tiene una persona para elegir entre diferentes formas de vida, las cuales condicionan lo que pueda hacer y ser; la pobreza es la privación de las capacidades. Sen distingue dos aspectos en las capacidades: lo que una persona es actualmente capaz de hacer, y las oportunidades reales que tiene. Por eso enfatiza en la libertad, pues está en relación con las oportunidades.

Sen vincula la libertad con el concepto de bienestar, ya que se debe tener libertad para el bienestar, que remite al conjunto de actividades o de estados de existencia que una persona realmente logra.

Para la educación es valiosa la distinción que hace Simone Weil entre necesidad y deseo. Para esta autora, si las necesidades terrenas inmediatas del cuerpo y aquellas más mediatas, como la de un círculo de amistades, un medio, un ambiente o los signos de la continuidad histórica, no se satisfacen, las personas viven en una situación de desarraigo, lo que reporta la pérdida de la energía vital, pues no hay ninguna energía “de más” que pueda orientarse a través del ritmo del deseo, de su inquietud y su envite.



Weil propone que el deseo es un movimiento de energía suplementaria, como una riqueza que tenemos potencialmente y está de más respecto a la pura y simple reproducción de la existencia; el deseo es, pues, movimiento por riqueza. En este sentido, Appadurai (2004: 202) plantea fortalecer la capacidad de aspiración, concebida como una capacidad cultural, para idear un futuro, para resistir y alterar las condiciones de su propia pobreza.

## F. La pobreza y la educabilidad

Para Tedesco, las condiciones materiales de vida de los alumnos son un factor fundamental del éxito educativo: “Por debajo de la línea de subsistencia, los cambios institucionales o pedagógicos tienen un impacto muy poco significativo en los resultados escolares” (2000: 93).

Parte de la explicación del problema para elevar los resultados de la acción escolar está vinculada con el deterioro de las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan en la escuela. El concepto de educabilidad no se refiere a factores hereditarios, de carácter biológico o genético inmodificables por medio de políticas sociales. La educabilidad se refiere, en cambio, a dos tipos de factores distintos: *a)* un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado con una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y *b)* una socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta de la familia, como la escuela.

Los niños en condición de pobreza llegan al espacio escolar con unos patrones de interacción que funcionan para sobrevivir en el medio en el que se desenvuelven, pero a menudo estos patrones chocan con las normas de interacción y participación en la escuela, pues como plantea Payne (1996) las reglas ocultas de la clase media gobiernan en las escuelas y sólo si el mediador es consciente de este choque cultural, propiciará en los niños la construcción de una educabilidad basada en el conocimiento reflexivo de las normas y en la adquisición de nuevas habilidades para desenvolverse en diferentes ambientes.





Articulando las aportaciones de los autores mencionados, consideramos que si bien la educación no puede aliviar las necesidades materiales, sí puede promover la construcción, en los alumnos en condición de pobreza, de capacidades para aprender, ser y aspirar, con los instrumentos de la cultura, ensanchando sus recursos intelectuales, afectivos y sociales, reflexionando sobre su propia vida, para ampliar su libertad de pensar, sentir, desear e imaginar su bienestar personal y social.

## G. Descripción y análisis de la información obtenida

En un primer momento describiremos algunos rasgos que caracterizan al contexto en el que trabajan los docentes participantes en este estudio. *Mary* (d. c. 24.08.03) describe así las condiciones que viven sus alumnos.

La mayoría de los niños (60%) que acuden a la primaria en la que laboro son hijos de personas que cuidan las residencias de la colonia en la que se asienta la escuela; el 30% vive con sus familias a la orilla de la vía del tren, y el 10% viene de colonias cercanas. Los alumnos que están en mayor desventaja son los que se asentaron a la orilla de la vía del tren, pues generalmente son personas que migraron de estados vecinos, que construyeron sus casas de láminas de cartón y no cuentan con servicios. La situación de estas familias es de zozobra.

Los niños que viven en las orillas de las vías del tren son poco tolerantes, pierden fácilmente el control, son rebeldes y están enojados la mayor parte del tiempo, por lo que no tienen buena disposición para trabajar.

En otro punto de la misma vía del tren, que atraviesa Cuernavaca, la precariedad de la vivienda, la falta de servicios, el lodo y la suciedad son semejantes a las descritas anteriormente. *Susy* (d. c. 4.12.03) expresa así la situación de sus alumnos:

Estos niños ni siquiera pueden sostenerse en la escuela, por la pobreza extrema que viven sus padres, no pueden pagar las cooperaciones. En la comunidad hay muchas mujeres abandonadas, trabajan de prostitutas, o en el aseo de casas, tienen muchos hijos, con diferentes parejas. Los hombres no tienen un trabajo fijo, algunos recogen la basura de las casas y las



Llevar a los contenedores, viven de las propinas. Todos trabajan, principalmente los niños, en los semáforos como payasitos o limpiaparabrisas. Al principio me daba coraje con las mamás, pensaba, cómo es posible que no les den de comer, que no los bañen. Conociendo mejor la comunidad supe que el agua llega dos o tres veces por semana, me di cuenta que no es porque no quisieran, sino porque no podían. Por las carencias tan graves que viven las familias los niños no cuentan con acta de nacimiento, ¡ni siquiera existen para el Estado!

Recuperando fragmentos de una de las entrevistas a los estudiantes de secundaria podremos entender mejor las condiciones en que viven estos jóvenes (P. d. c. 22.11.04).

Ramón es un alumno de 13 años de edad, que cursa el segundo grado de secundaria, es el segundo hijo de seis más.

Ramón vive en la comunidad de Santa Catarina, municipio de Tepoztlán, con su padre y hermanos, la ocupación del mismo es de albañil y trabaja en la ciudad de Cuernavaca.

Comenta Ramón que al regresar de la escuela él prepara la comida para sus hermanos, cocina con leña, hace sopa, tortillas, frijoles, que le enseñó su mamá a preparar. Hay ocasiones en que sólo comen una vez al día, porque su papá solamente les deja \$15.00.

La casa que habitan es muy modesta, el techo es de láminas de cartón, sostenidas por morillo de madera y las paredes son de "chinamil", cañas naturales del campo, material de la región; cuenta con un solo espacio, que sirve de recámara, cocina, etc., piso de tierra y cocinan con leña. Respecto a otros servicios, la luz eléctrica se las proporciona un vecino con un cable; no cuentan con servicio sanitario, tienen improvisada una letrina; respecto al agua, no cuentan con el servicio, por lo que tienen un tinaco y comparten el gasto de compra de agua por pipas con los familiares que viven en el mismo terreno.

Respecto al estado de salud de Ramón, es muy vulnerable, en los meses de febrero y parte de marzo de este año sufrió un problema de infección de vías respiratorias.

Los fragmentos de una historia de vida de las madres que participaron en un taller revelan aspectos que comparten muchas mujeres en sus condiciones:

Tulia tuvo una infancia difícil ya que sus padres se separaron cuando ella apenas tenía tres meses de vida: “Crecí con mis abuelos, ellos me regañaban mucho, casi no me pegaban, pero yo hubiera preferido los golpes a todas las palabras que me decían; desde chiquita me regañaban con muchas groserías; creía que ellos eran mis padres, pero cuando tenía como seis o siete años, mi abuelita me dijo que mi mamá me había dejado con ellos porque no me quería y hasta me había querido aventar para que los perros me comieran, me decía muchas cosas feas de ella.

Pero gracias a Dios cuando me casé cambió mi vida, me casé cuando teníamos 18 años mi esposo y yo, somos de la misma edad. En mi vida de casada, al principio tuve problemas porque mi suegra se metía mucho conmigo, porque quería que mi esposo todavía le diera dinero a ella y a mí no, pero mi esposo siempre comprendió que ya su familia éramos mis hijos y yo. Nos llegamos a pelear muy feo porque ella me quería humillar y regañarme pero yo no me dejaba.

Afortunadamente, mi esposo no les hizo caso ni a sus papás ni a mi abuelita, nos llevamos bien, nos tenemos confianza, yo le ayudo vendiendo en la escuela tostadas, quesadillas, antojitos, para los alumnos, y con eso ayudo en algo para los gastos de la casa, ya tenemos diez años de casados y mi vida ha cambiado mucho. Sólo que no se me olvida todo lo que me pasó de chiquita; ahora me pregunto por qué mi mamá se portó así conmigo, pero no me atrevo a preguntarle, porque no le tengo nada de confianza; nos hablamos, pero a mí no se me olvida todo lo que viví por su abandono.

Yo trato de no gritarles a mis hijos, de no decirles groserías, palabras que los lastimen porque se siente bien feo, y yo no quiero que mis hijos vivan lo que yo viví.

La historia de estas mujeres ha estado impregnada tanto de pobreza como de discriminación por ser mujeres, de abandono y abuso. Los grupos familiares en los cuales transcurrió su vida estaban desgarrados por el alcoholismo, la inestabilidad, niños que asumen el papel de padres, maltrato físico y verbal, padres contra hijos, intromisión excesiva de madres, abuelas o suegras.

En estas historias también podemos identificar algunas evidencias de la conciencia que tienen estas mujeres de que es posible cambiar su situación, de que tienen una idea de lo que es una vida digna para ellas y sus hijos.



De lo anterior se derivó que en el taller es necesario abordar oportunidades para promover la reflexión sobre las experiencias de las mamás para que imaginen cómo puede mejorar la calidad de su vida y la de sus hijas e hijos, que identifiquen qué aspectos tienen que cambiar, que desarrollen sus capacidades de diálogo, el control de su carácter, la valoración de sí mismas como personas, la apreciación de la cultura y la educación.

### **1. *Sistemas de categorías usados en la investigación***

Una vez analizada la información que se recabó por medio de las observaciones en los grupos, los diarios de campo y las entrevistas, encontramos que para entender el problema que nos planteamos resulta pertinente considerar el siguiente conjunto de categorías, que interactúan entre sí: reconocimiento de necesidades y deseos, motivaciones, capacidades, responsabilidad, solidaridad, e ideas de futuro.

La identidad moral de los docentes fue formada desde su socialización primaria a partir del apego con un familiar, como modelo de identificación que le permitió construir el valor de la dignidad como necesidad y motivación para la propia vida; y la educación como capacidad para superar las carencias y alcanzar la dignidad: “Por almohada tuve el brazo de mi mamá, quien siempre me impulsó a superarme” (L. E. 13.01.04).

En este fragmento podemos apreciar el valor de un vínculo de apego con una persona particular como motivación para superar la condición de pobreza, y para ir construyendo su identidad. Payne (1996) destaca que, los individuos que han superado la pobreza, al ser entrevistados citan a una persona con cuyo apoyo su vida pudo ser diferente.

“Al escuchar de mi abuela sus vivencias de la Revolución, que tenía que esconderse en las cuevas por ser mujer, por creerla zapatista, tomaba el agua de lluvia que se almacenaba en las piedras, comía raíces que sacaban de la tierra, se puede resurgir de las cenizas”. La abuela le apostó a la educación de sus hijos, su corazonada dio frutos (P. E. 17.01.05).

Como un elemento común que caracteriza la identidad moral y las estrategias educativas de los docentes, en las entrevistas y en



las observaciones realizadas encontramos, en sus representaciones sobre la pobreza, el reconocimiento de necesidades de sus alumnos. Así lo plantea la maestra *Mary*:

Para entender las necesidades educativas de los niños pobres de mi grupo, me remito a mi propia experiencia de pobreza. Para mí la pobreza es la falta de cuestiones materiales, pero también la falta de valores morales, falta de motivación para salir adelante. Cuando falta todo esto, hay un vacío de sentido, esto es lo que me preocupa de mis alumnos (E. 04.07.03).

A pesar de que encontramos coincidencias con la profesora anterior *Susy*, tiene una perspectiva social de las necesidades como derechos.

Desde que yo era chica dije: “Quiero ser educadora, trabajar con niños chiquitos, de la calle, pues lo necesitan también, tienen derecho a ser educados, a aprender”. Muchos de los niños no comen, llegan con hambre, yo en cambio ya desayuné (E. 20.04.04).

La cultura del medio rural impregna la representación del siguiente profesor:

Para mí pobreza es una condición impuesta por un sistema sociopolítico en el poder, que resulta en el aumento de personas desfavorecidas y vulnerables. A estas personas se les quita la tierra, se les niegan posibilidades educativas, acceso al agua, derecho a recursos, se trafica con sus tierras, con la parte de bosque que poseen, hasta permanecer inactivos por sus condiciones (P. E. 23.02.05).

En cuanto a las motivaciones encontramos las siguientes:

Yo que estaba preocupada por enseñarles matemáticas o historia, cuando estos niños lo que necesitaban es que los escuchara, que respetaran reglas, que expresaran sus emociones; dada mi propia historia, comprendí que esto era lo que tenía que hacer (M. E. 04.07.03).

Encontramos en esta profesora una capacidad de comprensión y motivación empática, recuperando su propia experiencia.



Hay una coincidencia en las motivaciones de los otros profesores, en cuanto a que creen que es posible superar ciertas actitudes en los alumnos o madres de familia:

Le encuentro sentido trabajar con este tipo de niños, son listos, pueden aprender. Al principio los niños se salían del salón, no podían quedarse quietos trabajando, no sabían atender cuando se les hablaba, nunca habían ido a la escuela, no sabían cómo conducirse, pero con el tiempo veo que son capaces de mejorar (S. E. 24.04.04).

Ellos pueden llegar a darse cuenta de que son capaces de modificar algunas condiciones de su medio, que no los atrape la pobreza, a ellos y a sus familias, que aprendan que los límites son cuestiones mentales, que la educación es un proceso ilimitado que puede transformar a su familia, amigos, comunidad (P. E. 23.02.05).

Lo que me motiva es una mezcla de razones y sentimientos. Me da tristeza ver sucias a las madres de familia, que han llegado a un conformismo: Dios así lo quiso. Por qué quedarse así pudiendo mejorar su calidad de vida y la de sus hijos (L. E. 24.02.05).

En cuanto a las estrategias aplicadas por los docentes, observamos que el eje de sus actividades era la motivación hacia la dignidad como un valor:

Noté que los niños daban un cambio al lavarlos y peinarlos, les sacaba un espejo para que se vieran. Con una cubetita los lavaba, les encantaba el olor del jabón. Lo importante es que aprendieron que hay una forma en la que pueden sentirse mejor.

Ellos necesitan saber que te importan, por eso soy muy cariñosa, los abrazo, no los rechazo porque estén sucios, les digo que los quiero mucho, los cuido, les hago sentir que me importan, los trato con respeto. Trato de asumir una actitud diferente a la de sus familias, que están tan apurados con su situación que no les ponen atención, los regañan, los dejan solitos. Trato de que esas horas que están conmigo vivan de otra manera (S. E. 17.07.03).

Como complemento de la motivación, elaboran un plan sistemático de construcción de capacidades para conocerse, valorarse, expresarse; en los escolares desarrollan sus habilidades para aprender, tomando en cuenta sus áreas destacadas.



Lo primero es comprender su situación, lo que viven, sienten y saben, después del afecto, la comunicación y el respeto a las reglas. Procuero que platicuen todos los días, cómo se sienten, les enseño que hay otra manera de decir las cosas, no con puras groserías, que respeten los turnos para hablar, que se escuchen. Como son violentos y se pegan, trato de enseñarles que hay otra manera de resolver los problemas, platicando, que si no obedecen las reglas, eso tiene consecuencias, que piensen en su conducta. Otra cosa importante es crear rutinas, primero hacemos esto, después lo otro, respetamos los espacios y los tiempos para realizar las actividades. Esto les ayuda, pues en su vida familiar no hay orden (S. E. 14.07.04).

La profesora que trabajó un taller para madres de familia reflexiona así en torno a las estrategias empleadas:

Así como ella siempre me impulsó, las mamás de mis alumnos pueden también apoyar más a sus hijos, reflexionando en la forma en que ellas fueron educadas y en la que educan a sus hijos. Aprendiendo que hay otras maneras, recuperando la confianza en su capacidad para que ellas y sus hijos puedan aspirar a una vida mejor (L. E. 24.02.05).



En el taller se fomentó un ambiente propicio para la construcción de valores y capacidades que promueven la cohesión que se opone al desgarramiento familiar, la atención que se opone al abandono, la equidad que se opone a la discriminación, el afecto y la comunicación que se oponen al maltrato, la riqueza en la gama de afectos que promueven la armonía y que impiden que la pobreza erosione el valor de las personas, su convivencia y su capacidad de aspirar a una vida mejor.

En cuanto a la tutoría como estrategia para favorecer la inclusión de los alumnos en condición de pobreza en una secundaria, el docente la describe así:

El programa de tutoría, con sus ejes de reflexión personal, competencias para aprender, autoestima, solución de problemas y comunicación, ayudó a Gaspar quien ahora es un líder; al organizar juegos de fútbol o “retadoras”, las relaciones con sus compañeras son más frecuentes y ha tenido un romance con una de ellas, su autoestima se ha fortalecido (P. E. 23.02.05).

Una de las estrategias empleadas en la tutoría para el desarrollo cognitivo, afectivo y para la comunicación es la elaboración de la historia personal por parte de los adolescentes, pues es importante que el estudiante tenga acceso a la estructura de una historia con causas, efectos, consecuencias y secuencia (Payne, 1996: 27).

El papel de la mediación en la tutoría es muy importante, pues brinda herramientas y procesos para construir estructuras intelectuales. Para Feuerstein y colaboradores (1980: 79-123) la falta de mediación que caracteriza a los jóvenes en condición de pobreza es reversible. La intervención que se requiere en estos casos es aquélla en la que el mediador destaca los aspectos a los que se debe poner atención, le da sentido y provee una estrategia. Una estrategia muy útil es modelar la forma en que se selecciona lo que es importante de lo que no lo es en un texto.

El conjunto de estrategias empleadas por *Mary* con su grupo de primaria son las siguientes:



Las estrategias que he utilizado con estos niños son varias. Al ver sus dificultades para aprender a leer, me he quedado más tiempo con ellos después del horario de clases. Me he dado cuenta de que les falta mucha estimulación y atención personal. Probé con juegos, usando aros para mejorar su ubicación espacial, y haciendo ejercicios con el programa “Desarrollo de la inteligencia a través del arte”. Así logré que algunos de estos niños adelantaran.

Otra cosa que hice fue organizarlos por equipos, para que aprendieran a convivir, y les dije: “Si me dejan a alguno fuera, voy a formar los equipos a mi gusto”.

Con las actividades de “Desarrollo de la inteligencia a través del arte” los de la vía se daban vuelo, se batían, como que los libera el arte. Al mismo tiempo me deja preocupada el uso de colores oscuros y los diseños tan caóticos que hacen algunos de ellos.

Otra forma de ayudar a estos niños es por medio de reuniones con padres de familia, pues son muy apáticos, no cooperan; les pasaba el programa de televisión “Diálogos en Confianza”. Con estos programas algunos padres se daban cuenta de la conducta que tenían con sus hijos, y alguno comentó: “Yo he cometido ese error”. En general mejoró su actitud, y hasta les hicieron a los niños su rosca.

A manera de conclusión planteamos que hay una clara interacción entre la identidad moral del docente y el tipo de acciones



que realiza con sus alumnos en condición de pobreza. Los elementos centrales son su capacidad de reconocer las necesidades de sus alumnos, en una perspectiva de equidad y dignidad. A partir de esa convicción, intenta continuamente ampliar las capacidades de sus alumnos, en un espacio de convivencia respetuosa, no violenta, ordenada, esperanzada, en el que puede imaginarse un futuro. Un aspecto fundamental que recorre las experiencias descritas en este trabajo es la importancia de la relación interpersonal de los docentes con los niños en condición de pobreza; un vínculo construido con aceptación, aprecio, respeto, reciprocidad es clave para la motivación de niños y adultos hacia el aprendizaje.

Como aspectos que pueden recuperarse de este estudio para diseñar líneas de formación de docentes que atienden alumnos en condición de pobreza, identificamos la necesidad de abordar un eje de identidad docente, desde una perspectiva sociohistórica, cultural y psicológica, a fin de propiciar la reflexión del docente respecto de su propio proceso de identidad, tomando en cuenta la cultura y las necesidades de sus alumnos, para que llegue a construir ideas de futuro.

Como complemento del eje de identidad docente, proponemos un eje de capacidades que le permita al maestro ubicar sus propias capacidades en sus ideas de futuro y construir aquellas que hagan falta para que, partiendo de los saberes y habilidades de experiencia vivida de sus alumnos, los oriente a construir una variedad de capacidades, incluyendo la capacidad de aspirar a una vida digna.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appadurai**, Arjun. "The capacity to aspire: culture and the terms of recognition", en Vijayendra Rao y Michael Walton (eds.). *Culture and Publicaction*, Londres, Stanford University Press, 2004.
- Bracho**, Teresa. "Poverty and education in Mexico 1984-1996", en Fernando Reimers (ed.). *Unequal schools, unequal chances*, Cambridge, Harvard University/David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2000.

- Boltvinik, Julio.** “Economía moral. Definiciones de pobreza”, en *La Jornada*, 25 de abril de 2005.
- Feuerstein, Reuven et al.** *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, Glenview, IL, Scott, Foresman and Co., 1980.
- Freire, Paulo.** *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1996.
- Geertz, Clifford.** *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1997.
- Griffin, James.** *Well-being. Its meaning, Measurement, and Moral importance*, Oxford, Clarendon Press, 1988.
- Heller, Agnes.** *Una revisión a la teoría de las necesidades*, Barcelona, Paidós, 3a. ed., 1998.
- Nussbaum, Martha y Amartya Sen (comps.).** *La calidad de vida*, Trad. Ramón Reyes, México, FCE, 1996.
- Payne, Ruby.** *Instructional Leader*, vol. IX, núm. 2, Texas, Texas Elementary Principals and Supervisors Association, marzo de 1996.
- Pérez Gómez, Ángel.** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- Reimers, Fernando.** “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio de 2000.
- Robles, Adriana y Gabriela Czarny.** “Procesos socioculturales en interacciones educativas”, en María Bertely. *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo II, *Educación y género, Educación de jóvenes y adultos*, México, COMIE, 2002.
- Santos, Miguel Ángel.** “El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad”, en Antonio Sipán (coord.). *Educación en la diversidad en el Siglo XXI*, Zaragoza, Mira, 2001.
- Sen, Amartya.** *Bienestar, justicia y Mercado*. Trad. Damián Salcedo, Paidós, Barcelona, 1997.
- Revilla, Carmen et al.** *Simone Weil: Descifrar el silencio del mundo*, Madrid, Trotta, 1995.
- Tedesco, Juan Carlos.** *Educación en la sociedad del conocimiento*, Argentina, FCE, 2000.
- Wiggins, David.** “Claims of Needs”, en Ted Honderich (comp.). *Morality and Objectivity*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1985, pp. 149-201.