

MATERIAL DE REFLEXIÓN

PERLA ZELMANOVICH - “Contra el desamparo” *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel, I. y Finocchio S. (comp.) Fondo de Cultura Económica. Buenos aires 2003.*

En la Argentina, más de la mitad de los chicos viven bajo la línea de pobreza. Los medios de comunicación revelan cifras que alarman, inquietan, asustan... Escenas de hambre, de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos “igualmente” vulnerables. Al desamparo, que como reza el diccionario, es la “falta de recursos para subsistir”, a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y creencias.

Pero la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible, si hay un “Otro” que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad.

Ese “Otro” es por ejemplo, el personaje del padre en la película de Roberto Benigni, “*La vida es bella*” quien sostiene para su hijo una escena lúdica que pone un velo de significaciones a esa realidad inexplicable de los campos de concentración, a los que él también está sometido. Velo que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos.

Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de éstas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas, de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

Detenernos en las diferencias entre niños y jóvenes por un lado, y adultos por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya a evitar que los adultos, en las escuelas, incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no son otra cosa que diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido.

Si afirmamos que son los chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al *hockey*, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que

participan en olimpiadas, es porque existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia con los adultos. Podemos seguir el rastro de esa diferencia en el desamparo originario, en la completa dependencia del "Otro" que inaugura la vida del cachorro humano. Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un "Otro" que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente.

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil.

Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas se vienen produciendo en las relaciones entre generaciones han abierto el debate acerca del fin de la infancia. Chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas; chicos que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información por medio de imágenes y lecturas que los adultos; chicos que trabajan junto a sus padres; que ponen en cuestión su propia condición de niños. Chicos que despliegan una violencia que irrumpe muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica; que insultan, gritan, se pelean, que agreden y desafían a sus maestros; chicos que se tornan "ineducables".

Pero leer en esas fronteras desdibujadas la "desaparición" de estas fronteras, es al menos riesgoso, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. *Resulta preferible, en todo caso, leer estos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras entre niños y adultos.*

Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla.

Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del niño, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. Pensar esta condición particular de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, y conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura.

En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora.

Los adultos que habitamos las escuelas – "último bastión donde es posible demandar y encontrar que ésa es la ventanilla donde se puede encontrar una respuesta"- jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como

mediadores. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.

Esto nos lleva a pensar que ***lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra.***

LILIANA SINISI: “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales”

Para iniciar el tratamiento de esta problemática, es preciso analizar algunos conceptos:

Multiculturalismo: Surge para dar cuenta de una realidad que implica el reconocimiento de que, en un mismo territorio, pueden existir diferentes culturas.

*) ***El multiculturalismo conservador*** implica sostener la igualdad entre las minorías étnicas y la construcción de una cultura común. Mc Laren afirma que existen comunidades de “orígenes culturales limitados” frente a otras más “racionales”, representados por la cultura blanca. Avalan el asimilacionismo y el monolingüismo. No hay un cuestionamiento a la cultura “blanca”.

*) ***El multiculturalismo liberal*** sostiene la igualdad cognitiva, intelectual y racional de los diferentes grupos. Las limitaciones culturales pueden ser modificadas por la educación, para que todos puedan competir en el mercado. Esta postura enmascara las relaciones de desigualdad y encubre el lugar de privilegio que ocupa la cultura dominante.

*) ***En el multiculturalismo crítico y de resistencia***, la cultura es vista como conflictiva y la diferencia/diversidad, como producto de la historia del poder y la ideología. Se critica la idea de una cultura común que encubre relaciones sociales asimétricas.

El multiculturalismo crítico se propone identificar las relaciones de poder, historizar y cuestionar las formas en las que se manifiestan las desigualdades.

*) ***La ideología del respeto y la tolerancia*** : “naturaliza”, oculta y silencia las relaciones de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de los bienes económicos y simbólicos. La escuela es concebida desde la perspectiva humanista-liberal como “*el lugar de encuentro de la diversidad cultural*” y bajo una supuesta igualdad y armonía, ese “encuentro” está signado por la supremacía de un “nosotros” blanco y occidental.

La pretendida “polifonía de culturas” enmascara la afirmación de superioridad de un modelo de sociedad sobre los otros, dando paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de bienes económicos y simbólicos.

La escuela es una institución social y “***producto de la construcción social***” atravesada por múltiples y complejas problemáticas . Entre ellas, la construcción de “lo social” en el espacio de la escuela y del aula, en el marco de relaciones producidas

por una constante negociación de significados entre lo que ya "trae" de la casa y que conforman su identidad individual y social, y las nuevas significaciones de la "experiencia formativa escolar".

Concebida como vehículo "homogeneizador" de las diferencias, la escuela se encuentra en la actualidad atravesada por el conflicto que plantea esa tradición fuertemente arraigada en el imaginario, frente al aumento cada vez más significativo, en su interior, de representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión-exclusión con relación a la alteridad. (el otro)

En el análisis de la situación de prejuicios y discriminación en la escuela, no se intenta culpabilizar a docentes y niños, sino tratar de entender la trama de significaciones construidas, y por lo tanto históricas (Tadeus da Silva), que definen y excluyen al "diferente", en el marco de una fuerte crisis económica; transformaciones del escenario mundial; nuevo modelo político del Estado y sus derivaciones de privatizaciones, individualismo y competencia; neodarwinismo; desigualdad; quiebre de solidaridades.

La etnografía escolar

Las relaciones entre diferentes grupos humanos no son estáticas ni ahistóricas, sino que conforman un entramado complejo relacionado con la estructura social y por lo tanto, con las relaciones sociales de producción. Por eso, *las relaciones entre clase social y etnia son significativas* cuando se hace referencia al análisis de las contradicciones que se establecen en el interior de las sociedades nacionales dominantes, generando situaciones de desigualdad social y de ***estigmatización*** de los grupos considerados diferentes, que es un atributo altamente desacreditador construido en relación a ciertos estereotipos y marcas; mezcla de clase social, residencia y etnia.

La construcción de estigmas se encuentra dentro del marco de relaciones sociales determinadas, ya que involucra las definiciones que las demás personas realizan sobre un sujeto y viceversa. En la construcción de dichas definiciones aparecen construidos códigos de categorización y representaciones, por el cual se afirma la diferencia del "nosotros" frente a "otros".

El circuito de estigmatización favorece el surgimiento de las "*experiencias de diferenciación negativa*": algunos docentes, ante las circunstancias que viven (desvalorización profesional, bajos salarios, formación deficiente para enfrentar las actuales dinámicas sociales y culturales) , terminan culpabilizando a los niños, acusándolos de ser los artífices de la desvalorización de su práctica.. Estas experiencias se traducen además en "*alterofobia*" : no necesariamente fobia a los otros, aunque pueda serlo, sino "*fobia a la mezcla de otros órdenes con el propio*"

En relación a este punto **F. Savater**, analiza la cuestión de la "**heterofobia**": *el sentimiento de temor y odio ante los otros, los distintos, los extraños, los forasteros, los que irrumpen desde el exterior en nuestro círculo de identificación*. Sentimiento, por otra parte muy humano, ya que presta importantes servicios a la internalización de nuestra disposición social, dada la disposición mimética, a imitar, que hace previsible las conductas, al homogeneizar colectivamente los juicios, al encauzar los deseos, al identificarnos con los demás instituyendo como tales a nuestros semejantes.

Primero la imitación de la lengua y luego la imitación de los comportamientos sociales adquieren primacía en la adaptación social del individuo. Luego, la imitación se ritualiza por medio de la educación; lo espontáneo se convierte en forzoso y los parecidos se van estereotipando cada vez más.

De la imitación se pasa a la identificación y de allí a la asunción definitoria de la identidad propia. La coherencia social así establecida provoca también no sólo armonías, sino conflictos. Socializamos nuestros deseos que permiten las imprescindibles uniformidades institucionales; pero, cuando lo deseado es "escaso", el deseo propio se ve desestabilizado por la "competencia". Lo que sale de la normalidad compartida suscita animadversión.

En el fondo, la tan blindada identidad colectiva y su asunción individual no expresan la realización de ningún “ser” específico e irrenunciable, sino el acatamiento común a un determinado juego de respuestas a los problemas vitales. Es prudente perpetuar esas respuestas para la comunidad, pero también es útil modificarlas y aún imprescindible sustituirlas por otras más aptas. Pero, lo nuevo, tropieza siempre con un duro periodo de pruebas: el *misoneísmo*, el odio y la zozobra que se siente ante lo nuevo, debe ser sin dudas, la más antigua de las manifestaciones de heterofobia.

Adoptar las novedades es difícil dentro del círculo reforzado de la identificación social; pero convivir con lo diferente, pluralizar las posibilidades dentro del ser colectivo es cosa aún más delicada. La convivencia con lo distinto introduce un factor de alarma y de inestabilidad tanto en el conjunto como en la estructura psíquica de cada cual. La mímesis deja de ser un mecanismo automático, acrítico e impone una evaluación previa a la elección consciente.

En sus orígenes las sociedades tienden a legitimar sus identidades por la religión, los “ancestros que nos han hecho ser como somos”, lo biológico, la pureza racial, la lengua, ... Estos fatalismos sociales del racismo biologicista y el determinismo cultural coinciden en el miedo, la fobia al mestizaje que, por otra parte, vulnera otra pasión humana : la curiosidad, la perfectibilidad que salva del estancamiento y permite el despliegue del espíritu.

Las sociedades que han “progresado” más y son más “modernas” en el sentido laudatorio de los términos son aquellas capaces de integrar mayor número de diferencias dentro de los derechos reconocidos por una ley común , las que han reconocido al máximo la autonomía de los individuos, las que han encontrado un marco homogéneo que permita la mayor heterogeneidad . Pero es en estas sociedades donde se dan los casos más escandalosos de xenofobia: primero, porque son las únicas que se atreven a conceder el estatuto de igualdad a los diferentes y, segundo, porque son las únicas en las que la heterofobia es repudiada como un escándalo o perseguida como un delito en lugar de ser tenida como una expresión elemental y casi forzosa de salud comunitaria.

La lucha contra esta enfermedad moral, la heterofobia, pasa por respetar la originalidad de la identidad personal - relativa y condicionada- por encima de la identidad colectiva que impone sumisión. Las concesiones que se hagan a este respecto siempre alientan manías y actitudes persecutorias.

“Ser uno mismo y conquistar su individualidad no consiste solamente en elegir sus propios modelos de conducta, sino también exigir en la relación interhumana el ideal ético de la igualdad de derechos de la persona” - G Lipovetsky

Una condensación estigmatizante implica una categorización estigmatizante (ej: la lentitud de los niños bolivianos), que resume el estereotipo cultural racializado, el supuesto determinismo ambiental, la capacidad intelectual y, consecuentemente, la esperable conducta escolar, que configuraría lo que G. Frigerio llama “biografía social e intelectual anticipada”. Es una “marca natural” que se lleva , que se “hereda” de padres a hijos y que difícilmente el grupo pueda revertir.

En la red de representaciones y sentidos, los docentes construyen relaciones de oposición “unos-otros”; *un “nosotros”* de “cultura occidental”, “cumplidores de la ley”, “decentes”, frente a *un “otros”* visto como “lentos”, “atrasados”, “ilegales”, “inmorales”, “invasores”.

Pero, **los espacios escolares “multiculturales”** que se constituyen en la intersección de las múltiples variables que abrevan en la escuela: barrio en el que está inserta la escuela, situación social, cultura, nacionalidad, etc de los sujetos que están en ella (docentes, alumnos, padres), los “otros”, no son sólo “otros culturales”, son también los llamados “niños-problema”, los “violentos”, los “pobres” . los que vienen de familias “desorganizadas, monoparentales” . En estas escuelas, esos “otros” son los que refuerzan o adquieren un **estereotipo** (*conjunto de rasgos que caracterizan un grupo en su aspecto físico, mental y de comportamiento*) diferencial negativo que se contrapone al estereotipo de niño “normal”, idealizado, de “buena familia”

Sin embargo, al construirse la relación *nosotros-otros* como una relación entre opuestos irreconciliables, se está negando que “otros somos todos”, porque la diferencia es tal, en tanto se constituye como relacional y dialéctica: *nos-otros*.

Es importante además no perder de vista que, en la relación *nosotros-otros*, la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan, por un lado, en la elaboración de marcos conceptuales; y por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias.

Precisamente el auge del “relativismo cultural” y del “respeto por las culturas”, produce que los docentes tejan una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los “otros”, tratando de explicar sus costumbres, evitando juicios valorativos, adoptando actitudes “misericordiosas”.

También las instituciones escolares producen o construyen sobre los niños migrantes y sus familias, **estereotipos culturales racializados - raciación** -, sobredimensionando la diversidad como causa de conflicto, fracaso, entendimiento (bolivianos, peruanos), o ultrageneralizando estereotipos positivos (“inteligencia” de los coreanos, incluyendo en “coreanos” a chinos, taiwaneses)

Un estereotipo muy recurrente es el relacionado con la pobreza. El aumento de la pobreza urbana repercute de manera contradictoria en los docentes y en las familias “tradicionales”. La pobreza es concebida muchas veces, como “cultura”, como forma de vida que se autoperpetúa y se reproduce de padres a hijos.

La construcción de estereotipos se realiza a través del conocimiento cotidiano y del sentido común. De la misma forma se realiza la construcción de **prejuicios**. (el pensamiento cotidiano es un pensamiento fijo en la experiencia, empírico y, al mismo tiempo, ultrageneralizador).

Este proceso ultrageneralizador se lleva a cabo por dos caminos: por un lado “asumiendo” estereotipos o esquemas ya elaborados, y por otro lado, se adquiere a través del medio en que crece el individuo. Si bien el prejuicio puede ser individual, la mayoría de nuestros prejuicios tiene raíz social, ya que “solemos asimilarlos directamente de nuestro ambiente”. Es importante destacar dentro de este esquema, la función “integradora” del prejuicio, ya que sirve para mantener la cohesión de la identidad de “nosotros”, ante los sujetos objeto de la **discriminación**.

Es importante tener en cuenta que no siempre existe una relación tan explícita entre discriminación y prejuicio; la discriminación aparece por “vías indirectas u ocultas”, ya que muchas veces implica un compromiso público difícil de asumir. Se lo hace como problema de otros, pero muy pocas veces la escuela aparece asumiendo su lugar de productora de sentidos, representaciones y prácticas muy cercanas a la discriminación y exclusión.

Diversidad cultural e Integración

Para la Antropología clásica la diversidad cultural y su posible “integración” fue tratada de diferentes maneras.

--- Para el “evolucionismo”, existía un único modelo de civilización o progreso representado por la sociedad victoriana. La diversidad cultural existente era vista como supervivencia de etapas anteriores. El sistema educativo formal permitiría que los sectores “más atrasados” - las otras culturas - entraran en la corriente de civilización y el progreso, *asimilando* la diversidad cultural existente al modelo occidental. La asimilación “pretende hacer que el otro sea como yo”.

--- Para el “culturalismo”, el problema de la diversidad es tratado a través del “relativismo cultural” o el respeto por las culturas. El relativismo creó modelos estáticos de explicación, por los cuales las culturas permanecían inmodificables ante el contacto

cultural, ya que la interacción podía llevar a la *desintegración* de la cultura.

Cuando trató de explicar el fracaso escolar de alumnos pertenecientes a las minorías, se utilizó el término de *diferencia cultural*. Se piensa la escuela como el ámbito donde se producen “conflictos culturales” basados en diferentes códigos, lenguajes y representaciones pertenecientes a esas minorías, los otros niños y los representantes de la institución escolar.

--- Actualmente, los discursos sobre la diversidad, la identidad, la integración, la discriminación y la xenofobia se han reactualizado. Diferentes vertientes teóricas de las Ciencias Sociales tratan de analizar estos procesos, cuestionando por un lado los modelos etnocéntricos y asimilacionistas, y por otro lado, poniendo en evidencia el aumento de la exclusión social como consecuencia de las políticas racialistas del neoliberalismo conservador.

La integración

*) “ Es querer que al otro se lo trate como a mí, supone respetar al otro en su diferencia, pero no encerrarle en las mismas. (Harlem Desir- 1992)

*) Otros cuestionan la idea misma de integración: “ por la integración hay que renunciar a uno mismo, renunciar a la propia identidad (Tomás Calvo Buezas- 1992)

*) Hay quienes piensan la integración y la asimilación como dos procesos conjuntos y contradictorios: “una población puede estar asimilada culturalmente a la sociedad receptora, pero no integrada socialmente” (Álvarez Doronsoro- 1992)

El sistema argentino se conformó en el paradigma positivista y evolucionista en educación teniendo como objetivo eliminar la cultura popular, y de los grupos tradicionales considerados *bárbaros*. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una “integración” obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo integracionista persistió, con algunas modificaciones hasta nuestros días.

La Ley Federal incorpora las diferencias culturales desde la enseñanza de la tolerancia, el respeto y la no discriminación. Se reconoce la situación de confrontación de historias y de realidades diferentes en el aula, pero los maestros parten de un “relativismo ingenuo” que piensa las culturas como entelequias aisladas que se “encuentran armónicamente” en el ámbito escolar. *El conflicto se elimina a través del respeto por las diferencias y se ocultan los enfrentamientos producidos por la desigualdad estructural.*

Ligado a la eliminación de las prácticas discriminatorias y a fomentar la tolerancia, el respeto y la aceptación de los niños que presentan diferente nivel de capacidades, se ha propuesto la “integración” de niños con necesidades educativas especiales (NEE), a la escuela común, poniendo en la “misma bolsa” problemáticas biológicas, culturales y sociales y problemas de aprendizaje.

El “uso acrítico” del concepto integración supone la manipulación de las categorías que, aplicadas a situaciones de la vida cotidiana *las naturalizan, las cosifican, las reifican y psicologizan construyendo biografías anticipadas.*

---- Algunos docentes construyen hipótesis acerca de los “otros”, sobre la “capacidad individual” que tienen para integrarse o no. Según este imaginario existen “marcas culturales” que son las que definen la integración o exclusión de “los otros” del colectivo “nosotros”. En estas manifestaciones, la categoría integración deja de ser un imperativo de las escuelas para transformarse en un atributo individual y cultural del alumno, “el integrado y el no integrado”.

--- Algunos datos dan cuenta que a “los no integrados” se los va apartando paulatinamente del proceso de enseñanza; se presupone que estos niños van a fracasar tarde o temprano.

--- A veces la integración es concebida como positiva cuando los sujetos se homogeneizan en la “propia clase” o en “la propia cultura”. Este alejar la diferencia en una ghettización-segregación es vista por algunos docentes como una solución positiva para eliminar la discriminación, preservar las diferencias y particularidades y favorecer la integración intragrupal.

Es así que la integración es vista por los docentes como un “conflicto” que se resuelve o no entre los niños. Para algunos directivos, el conflicto se da entre la “cultura de los docentes y la de los alumnos”, partiendo de un concepto de cultura planeado por el culturalismo que es estático, homogeneizante y ahistórico.

En definitiva *ser nos-otros* en una escuela verdaderamente integradora supone: enfrentar la problemática como propia y reconocer que no es una “isla”. Los docentes deben ser capaces de realizar una autocrítica seria y científica, reconociendo las relaciones de poder (económicas, sociales y políticas) que generan diferencias y desigualdades. No debe haber, por lo tanto, planteos utópicos y especialmente, incluir la “voz” de los silenciados, conocer cómo viven el conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

* Material de la Cátedra “Problemática Contemporánea y Educación” (2001). Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Profesoras Mgter Ma Cecilia Tosoni y Mgter Ma Magdalena Tosoni. FEEyE. Universidad Nacional de Cuyo.

* -Adorno , T. “*Actualidad de la filosofía*” - *Obras maestras del pensamiento contemporáneo*- Planeta-Agostini- 1994.

* - Mejía, M. Raúl. “ *Transformaciones de las intervenciones en la socialización*” y “*Educación y escuela en el fin de siglo*” CINEP - Colombia- 1995-

* - Pérez Gomez, M.Ángel. “ *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*”- Morata-1999

IDEAS CENTRALES DE LA CONFERENCIA DE LA LIC. ALEJANDRA BIRGIN EN EL ENCUENTRO REGIONAL DE SAN CARLOS DE BARILOCHE:

“UN LUGAR PARA LA ESCUELA EN SU VÍNCULO PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA”

- Poner en el centro de la inquietud: **pensar un lugar que no someta a la escuela a este tiempo** de injusticias, urgencias impostergables, crecimiento de la brecha de la pobreza (Pobres en la Argentina: relación 47 a 1). Los medios producen un *borramiento* de los datos por sobredimensionamiento o por banalización. **Los datos nos impermeabilizan o buscan convencernos de que “esto es así”.**
- Nuestro país estuvo integrado; esto se está rompiendo. **El futuro está impugnado en su esencialidad más básica:** violencia, muerte, desnutrición, crueldad.

- Cuando hablamos de desigualdad, hablamos de **exclusión efectiva de personas**, como consecuencia de otras decisiones. La exclusión es particularmente cruel cuando hablamos de niños/as. **Marcas de la desigualdad**: los sujetos demonizados como sujetos peligrosos.
- Nuestro oficio es un oficio de palabras. ¿Cómo nombrar este tiempo con palabras que parecen no tener nada para decirnos?. Palabras:
 - ❖ **Intemperie**: “in”: prefijo negativo. No es sólo la nada o el vacío. Es nombrar algo que estuvo y ya no está: Intemperie: desamparo, desabrigo, expuesto a las inclemencias del tiempo.
 - **Pensar la escuela a la intemperie es pensar en un espacio devastado; espacio para lo inexorable, para la resignación, para la expulsión, para la naturalización de la desigualdad, para la muerte**
 - ❖ **Desintegración**: colapso
 - ❖ **Frontera**: estar adentro; estar afuera.
 - ❖ **Hoy**: paisaje político e institucional estallado. ¿Desde cuándo? En las dos últimas décadas se produce la máxima polarización social: abundancia/miseria. García Canclini: “La abundancia mezquina”. Erosión del lazo social.

¿Es éste un destino inevitable?

- Es preciso **rescatar la memoria social de una Argentina integrada**; no porque hubiera sido una sociedad igualitaria, pero sí integrada; se sostenía en una promesa igualitaria. La escuela de fines del XIX: construcción de la argentinidad en el doble sentido contradictorio de la homogeneidad:
 - Ideales republicanos de la Revolución Francesa
 - Ideal que entendía la igualdad como homogeneidad y dejaba afuera las diferencias.
 - Sin embargo, fue una **escuela efectiva**. Beatriz Sarlo: “...*fue una escuela de la imposición de los derechos*”. Escuela que posibilitó el trabajo pleno, el ocio: cine subtitulado, alfabetización más temprana que en España...

¿Cuál es la eficacia simbólica de la escuela hoy?

- Este es un momento de inflexión: ¿es inexorable lo que nos sucede? ¿qué lugar puede jugar la escuela y qué gestos públicos tiene que mostrar?
 - ¿Qué tenemos?. Fragmentación; pero sí tenemos fundamentalmente un **espacio público** que abre todas las mañanas; los chicos algo buscan, las familias también y hay adultos que tienen algo para dar. **Las familias depositan sus esperanzas y sus dolores** ¿lo harían con otras instituciones públicas?
 - ¿Cómo pensar en **hacer diferencia** entre el afuera y el adentro?
 - No negar el afuera; construir un lugar donde rescatar lo mejor.
 - Construir la diferencia; que pasa algo diferente.

¿Qué tiene la escuela para dar?

- Rescatar del despojo simbólico es hacernos más humanos. Animarse a hacer otra escuela sobre la base de lo que tenemos.
- ¿Cómo atender y a la vez no someterse a las urgencias impostergables (comedor)? **¿Transmitir o cuidar?** Es una **falsa oposición**..

- **En la base educativa está el cuidado del otro** que no es una dádiva. Es el cuidado de los “nuevos”, de los que llegan a este mundo. Y es cuidado entre nosotros. Antelo: “... *el desafío es conectar inteligentemente el cuidado y el conocimiento*”.
- **La mayor violencia de este tiempo es la pauperización de las expectativas cuando renunciamos a educar: la deserción pedagógica.** Cuando terminamos reduciendo al sujeto a su condición biológica de existencia y se le está negando el derecho a lo simbólico que es lo que hace al ser humano ser tal.
- **Ahí está el hambre de palabras.** La escuela tiene que dar de comer palabras: para hacer a nuestros niños humanos, que es lo que nos toca.

¿Qué tenemos para dar?

- **Hay que poner la infancia al abrigo.** Construir una escuela que aloje y resguarde, que sea hospitalaria frente a la criminalización de la pobreza.
- **Insistir con la confianza.** Confianza como esperanza firme en una persona o cosa; actitud que concierne al futuro de otro. Es una apuesta; ofrece; da. Confianza como “tomar un riesgo”: no tener garantizada la respuesta; es una experiencia inicial para el ser que habla y el ser que desea.
- **La escuela como un lugar para la transmisión de la cultura** (J. Hassum: “... *somos portadores de un nombre, de una historia, de una cultura, somos sus depositarios y sus transmisores, somos sus pasadores...*”. No es una reproducción idéntica ni incesante. Se pasa una cultura, se deja espacio para que surja algo nuevo, para recrear el legado de lo que pasamos. Nuestro país se debe una política de la memoria. **Pensar desde dónde venimos para poder ser otros.**
- **No es posible ni deseable renunciar a ser adultos.** El adulto docente tiene algo para dar; **no debe renunciar al ejercicio de la autoridad que se afirma en el saber.** La autoridad se construye desde la asimetría: el docente sabe algo que los chicos todavía no saben.

Se es una voz autorizada cuando entra a tallar la confianza; cuando se es una voz autocrítica y cuando autorizamos a los chicos: cuando creemos que los chicos pueden aprender

LOS PROYECTOS “INICIATIVAS PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS”

Las escuelas definen en el marco del PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, su “Iniciativa Pedagógica Comunitaria”, a partir de una problemática, interés y/o necesidad que apunten centralmente:

- ❖ **Al fortalecimiento de la ENSEÑANZA**
- ❖ **Al involucramiento con la COMUNIDAD**

La propuesta se constituye en una oportunidad y una invitación para que en forma conjunta, los distintos actores de la institución se encuentren para discutir, acordar y desarrollar colaborativamente las LÍNEAS DE ACCIÓN, articulando los procesos de construcción e implementación de los principios del PIIE con los principios de la DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS.