

## Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa

Las contribuciones incorporadas en este libro documentan las cercanías y las distorsiones entre políticas y quehacer cotidiano de las instituciones educativas. Asimismo, se procura la búsqueda de indicios, rupturas, continuidades, sentidos y sin-sentidos con que suelen relacionarse. En las interrogantes que emergen se destaca el papel que pueden cumplir las sujetas de la educación en los procesos de transformación.

Desde los distintos textos se demuestra que resulta ineludible considerar la comprensión de los procesos macrosociales en las intervenciones psicológicas, psicopedagógicas, docentes y en todas aquellas realizadas por los equipos de orientación en las instituciones educativas.

En esta producción se ha tomado en cuenta la interrelación con los aspectos macrosociales y en las recortes temáticos estudiados se ha asumido que ni lo "micro" ni lo "macro" por sí solos agotan la lectura de las instituciones educativas.

En este volumen se significa a la educación como derecho inalienable y se propone el análisis -sobre la base de situaciones problemáticas concretas- de los estructuras políticas, sociales, económicas y culturales que producen y amplifican la desigualdad.

79

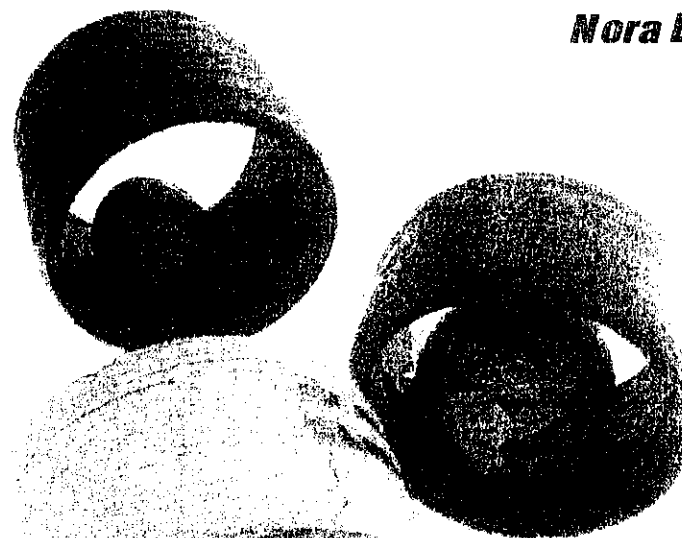
Nora Elchiry (comp.)

Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa

# Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa

## Tensiones entre focalización y universalización

Nora Elchiry (comp.)



ENSAYOS y EXPERIENCIAS

Noveduc.com

ISBN 978-987-538-311-1



9 789875 138311

ISBN 978-987-538-311-1

87.014

ELI  
18368

nov



NOVEDUC

Colectión

ENSAYOS y EXPERIENCIAS

AMERICAN AMERICAN AMERICAN

Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización / Jenny Assael Budnik ... [et al.]; compilado por Nora Elichiry - 1a ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011. 168 p.; 22,5x15,5 cm. - (Ensayos y Experiencias; 79)

ISBN 978-987-538-311-1

1. Educación. 2. Políticas Educativas. I. Budnik, Jenny Assael II. Elichiry, Nora, comp. CDD 379

**Colección Ensayos y Experiencias**

*Director general:* Daniel Kaplan

*Corrección de estilo:* Susana Pardo

*Diseño y diagramación:* Dáborah Glazer

*Diseño de tapa:* Anaila Kaplan

1ª edición, mayo de 2011

© **noveduc libros**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.  
Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina  
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220  
E-mail: [noveduc@noveduc.com](mailto:noveduc@noveduc.com) - [www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)

**Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.**

Inst. Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta  
(Ref: Metro Estación Normal) Col. Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo,  
México, D. F., C. P. 11360 / Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20  
E-mail: [novemex@noveduc.com](mailto:novemex@noveduc.com) - [info@novemex.com.mx](mailto:info@novemex.com.mx)

I.S.B.N. N° 978-987-538-311-1

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Índice

PRESENTACIÓN. <i>Nora Elichiry</i> .....	11
CAPÍTULO 1. Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. <i>Patricia Redondo</i> .....	13
CAPÍTULO 2. Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural. <i>Sofía Thisted</i> .....	43
CAPÍTULO 3. "Asistir en la escuela", un cambio en los sentidos de "asistir a la escuela". <i>Nora Gluz</i> .....	59
CAPÍTULO 4. Políticas públicas en educación: el caso de Chile. <i>Jenny Assael Budnik</i> .....	81
CAPÍTULO 5. Los procesos de toma de decisiones en el sector educativo. Relaciones entre sindicatos docentes y gobiernos. <i>Roxana Perazza</i> .....	103
CAPÍTULO 6. Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. <i>Ana María Ezcurra</i> .....	129

ESTUDIOS SOCIALES Y EDUCATIVOS  
NOTAS SOBRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS  
FRENTE A LA DESIGUALDAD

Michelle Perrot

*En cuanto se avanza un poco en la igualdad surge una desigualdad nueva, lo que supone nunca abandonar la idea de acción, de un movimiento continuo que no debe nunca finalizar...*

Michelle Perrot

El propósito de estas páginas es presentar una aproximación a la problemática de las políticas y las prácticas sociales y educativas en nuestro país, con el objeto de abrir, situar o actualizar un debate pendiente: la necesaria discusión sobre los límites y las posibilidades de la intervención estatal en el terreno de la educación cuyo objeto es mitigar los efectos desafiliatorios de sociedades que persisten traumáticamente en su desigualdad.

Este comienzo de siglo presenta un cambio favorable en la historia del continente, en una fase de construcción de alternativas al modelo impulsadas por gobiernos que se orientan en dirección contraria al proyecto neoliberal de los noventa, aunque el punto de partida de estas páginas requiere señalar que todavía el subdesarrollo<sup>1</sup> provoca que las democracias latinoamericanas no alcancen —incluso cuando se lo proponen— a revertir la ausencia de los más elementales derechos humanos. Así, persiste la desigualdad en nuestro continente, que enmarca los actuales procesos sociales, económicos, políticos y culturales<sup>2</sup> y que nos aproxima casi como una lente que va ajustando su foco a la multiplicidad de realidades diversas y complejas que afrontan en su vida cotidiana amplias mayorías.

En el campo educativo y social, uno de los interrogantes que pesa al momento de imaginar otro presente y otro futuro para nuestras democracias latinoamericanas se dirimirá en la real posibilidad de garantizar y diseñar las políticas públicas que atiendan el derecho a la educación como bien social y que, frente al indudable propósito democratizador del sistema educativo<sup>3</sup>, no terminen reduciéndose a una sumatoria de programas y/o proyectos que se llevan a cabo desde el aparato estatal, sin mayores consecuencias en la transformación de las relaciones y las posiciones sociales de los sujetos educativos. Hasta el momento, si bien se las enuncia en pos de atender los efectos de la desigualdad y en términos de ciudadanías plenas, dichas políticas no son suficientes para alterar las causas de la desigualdad, que continúan reproduciéndose.

En el actual escenario educativo nacional y de las provincias se ha instituido en las últimas décadas, en particular a partir de los noventa<sup>4</sup>, un conjunto de políticas y prácticas conocidas como socio-educativas que gestionan el apoyo focalizado del Estado hacia los pobres. Sin tener como objetivo realizar aquí un relevamiento actualizado de las mismas, cabe preguntarse si, frente a la emergencia de lo social, la existencia de tales políticas representa una mayor atención al problema o emergen y se mantienen como un paliativo frente a la imposibilidad -de la sociedad civil en articulación con el Estado- de garantizar y dibujar otros horizontes sociales y educativos en clave de derecho para las nuevas generaciones. O si bien la sociedad que aboga por principios normativos de igualdad de oportunidades para todas las personas al mismo tiempo continúa generando desigualdades cada vez mayores (Monreal, P., 1996), relegando a determinadas áreas de gobierno la gestión de la pobreza en zonas donde, debido al cambio de estatuto de la marginalidad<sup>5</sup>, diferentes actores sociales disputan aquello que el Estado reparte.

Dicha transformación asumió y asume rasgos singulares y específicos, pero también mantienen elementos comunes con el surgimiento y la ampliación de la "nueva pobreza" en los países avanzados, ya que presentan las si-

guientes propiedades: "el carácter estructural del desempleo, la creciente informalización de salario y trabajo, la maximización del uso de la mano de obra con bajos salarios y minimización de la efectividad de los mecanismos que tradicionalmente dieron poder al trabajo frente al capital" (Auyero, J., 2001:46). Es decir, nos hallamos frente a la caída de la condición salarial como principal elemento de cohesión social (Castel, R., 1997) y, por lo tanto, el lugar del trabajo pasa a ser dramático y crucial.

Los procesos de polarización y fragmentación social en la Argentina han calado hondo en la sociedad y es importante advertir que los mismos no son procesos contradictorios, sino que se refuerzan mutuamente, reconfigurando los espacios sociales, profundizando la segregación y estableciendo una brecha difícil de sortear entre quienes han visto aumentadas y ampliadas sus condiciones de existencia a límites insospechados y, en el otro extremo, los que, destituidos de su posición (trabajadores y trabajadoras, en su gran mayoría), ven de qué modos se han desarmado las posibilidades de integración de otros momentos históricos.

La escuela, como bastión de un Estado en las barriadas populares que prometió y produjo ascenso social por décadas, hoy con frecuencia parece presentarse como un espejo más del despojo, como una imagen vieja de tiempos mejores, apenas remendadas, que caen en el olvido o las rescatan las políticas sociales. En el otro extremo, aquellas que cuentan con una nueva infraestructura, equipamiento tecnológico, bibliotecas con libros y personal docente especializado en barrios desheredados parecen asumir la figura de un oasis en el desierto, donde se delimita un (otro) espacio del territorio social no marcado por la privación.

Si bien estas notas no serán suficientes para despejar dichos interrogantes, se propondrá un marco de análisis que con frecuencia se opaca frente a la urgencia y a la emergencia social. Asimismo, se planteará este texto como un ejercicio intelectual y político que colabore en poner bajo sospecha las propias retóricas igualitarias que en el campo de las políticas se organizan en nombre

del bien o que presentan dicotomías<sup>6</sup> que, más que abrir nuevas oportunidades, reproducen un círculo vicioso entre pobreza y educación, eludiendo la complejidad creciente de lo que acontece en la educación en nuestro país y que es necesario poner en discusión.

Asimismo, se presentará, a la luz de una experiencia educativa en el conurbano bonaerense, una reflexión crítica sobre la posición de los sujetos que continúan siendo interpelados desde una perspectiva de homogeneización que produce una posición de beneficiarios de planes y/o proyectos similar a la de "población objeto" de los noventa, más que desde una posición activa que permita la producción de otras prácticas socio-educativas que alteren el orden del sistema.

### La cuestión social y la educación

Como punto de partida es importante señalar que, desde la pobreza -ya condenada moralmente por la doctrina de la caridad cristiana, nombrada en las actas de la Iglesia en el siglo XII (Geremek, B., 1998)- hasta la difusión generalizada de la categoría de exclusión, no hace más de cinco décadas, ha corrido mucha agua bajo el puente. Si bien y con excesiva frecuencia se utilizan como sinónimos tanto la categoría de pobreza como la de marginalidad y/o exclusión, las mismas hacen referencia a universos empíricos y conceptuales bien distintos, que requieren un estudio y desarrollo particulares (Redondo, P., 2004). En este sentido, respecto de lo que nos concierne en tanto enseñantes o implicados en los procesos educativos y/o sociales es apropiarnos "de los elementos teóricos que permitan entender las lógicas en las que se sostienen los procesos de exclusión, tanto en sus dimensiones históricas como de actualidad" (Núñez, V., 2002:50).

Como bien nos lo enseña y plantea Robert Castel en sus innumerables trabajos, nos hallamos frente a sociedades posindustriales que alientan procesos de individualización no colectivizados, lo que permite que quienes cuen-

tan con el capital modelen en su beneficio la relación con el trabajo, usufructuando y naturalizando la caída de los derechos sociales, políticos, económicos y laborales conquistados durante el siglo XX (Castel, R., 1997). Para individualizar una relación contractual donde cada uno negociará su posición social de manera individual, la diferencia está en que esta individualidad para unos está asentada en recursos objetivos y protecciones colectivas y, para otros, se suma a una posición extrema de vulnerabilidad y exclusión. En definitiva, para unos se podrá asociar individualidad con mayor independencia y para otros será el último eslabón de una cadena de desprotecciones; ello también se expresa en las trayectorias escolares.

Estos procesos de individuación hoy se presentan como el rostro de una sociedad cada vez más fragmentada. Ello se expresa en el campo de las políticas sociales al momento de desplazar la idea de derecho a la de beneficio. La cuestión ligada al papel del Estado como garante de los derechos de quienes menos tienen es crucial. "Repatriar a los que han caído" (Castel, R., 1997:478) es una de las batallas centrales de la democracia que no puede depender de las instituciones que también son individualizadas por efectos de una polarización fragmentada. Los matices entre políticas de inserción o integración tiemonean el rumbo hacia nortes diferentes; en un caso, son un paliativo; en el otro, abren una oportunidad y una posición ciudadana.

En el terreno educativo, las fórmulas para obtener beneficios (como, por ejemplo, las becas estudiantiles) requieren completar una serie de requisitos o condiciones. El solicitante tiene que trabajar de pobre, certificar su pobreza, demostrar sus carencias y desde esa posición subalterna obtener el beneficio. Son innumerables las dificultades que ocasiona la aplicación de estos modos de gestionar lo social en las escuelas, porque allí donde la necesidad es mayor, es justamente donde se cuenta con menos recursos para resolver estas tramitaciones y el acceso se limita a la buena voluntad de los actores institucionales.

Un eje relevante para ser debatido y ampliado por quienes se vinculan a este campo es pensar la relación entre desigualdad y educación o su reverso,

igualdad y educación, para analizar de qué modos se traduce en la experiencia de ser niño, adolescente o joven en nuestro país. Un primer señalamiento es la alarmante naturalización y cristalización de la situación de desigualdad en la Argentina y la urgente necesidad de contar con más y mejores argumentaciones que permitan discutir la responsabilidad, tanto del Estado como de la sociedad civil, frente a un estado de situación donde los índices de pobreza e indigencia han disminuido, sin que por ello se logre alterar la relación de desigualdad entre los sectores más enriquecidos y los más empobrecidos de la sociedad?

Hoy no es suficiente describir la desigualdad social y su expresión en el terreno educativo, es imprescindible que se discuta de qué maneras recuperar, ampliar y profundizar la relación entre igualdad y educación. Para ello, partimos de ubicar a la educación desde un sentido político, centrada en la transmisión de la cultura, pero que, sin limitarse solo a ello, signifique la posibilidad de transformación de la posición de los sujetos desde la subalternidad al campo de los derechos. Ello ubica lo educativo en el territorio de una disputa mayor, por lo común ligada a los derechos sociales y como un bien social a ser repartido y de responsabilidad prioritaria del Estado por garantizarla, como así lo expresa la Ley de Educación Nacional.

"Como afirmamos, la enseñanza moderna, en general, se erigió sobre un discurso democrático e igualador. Los significantes educación e igualdad configuraban una unidad de sentido, en la cual una implicaba necesariamente la otra" (Bordoli, E., 2006: 187). Dada la expansión del sistema educativo desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX, la escuela en el Río de la Plata se erigía como garante de la igualdad que permitiría el desarrollo individual al mismo tiempo que el del país.

Este mandato homogeneizador no sin exclusiones cumplió con la tarea que aun circula en el imaginario casi como un mito, el de una escuela igual para todos (Redondo, P. y Thisted, S., 1999).

A pesar de ello, de este resto discursivo que le otorga a la escuela pública un rango o capacidad igualatoria, desde mediados de los setenta, instalada ya

la crisis de la educación en el sistema educativo argentino e iniciado el despojo material y simbólico, la potencialidad del binomio igualdad y educación es desmontado junto con el desmonte de nuestro país. Otras serán las políticas que en pos de la calidad y la equidad destruirían la posibilidad de que la escuela genere condiciones para alterar las condiciones de origen social, etnia, género, etc.

Un nuevo glosario hace cuña en el sistema educativo y en el discurso docente. La lógica focalizada de las nuevas configuraciones de la política social altera el sentido universal -y, también excluyente- de la lógica educativa, en particular la escolar. Una profunda transformación ideológica sobre el para qué de la escuela instala, como ocurrió en los noventa durante la reforma educativa, el derecho a los libros y bibliotecas solo para una parte de los alumnos y de las escuelas.

El Plan Social Educativo, paradigma de las políticas socio-educativas en nuestro país en las últimas décadas, además del importante alcance que tuvo, prácticamente representó un ministerio de educación paralelo, ya que por primera vez en la historia de la educación en la Argentina, de manera casi inédita, se llegó a incluir provincias completas bajo el PSE. Ello implicó por primera vez la ruptura de un imaginario educativo común y universal para reemplazarlo por otro donde era necesario certificar la pobreza, ya que si eran pobres los padres, pobres los niños, pobres los maestros, pobres las escuelas ello les permitía ser objeto privilegiado de la atención estatal. De ese modo, "estar bajo plan" otorgaba una pertenencia institucional, superior a otras y representaba contar con un paraguas frente a la intemperie que continuaría profundizándose en el país, si a media cuadra, en el mismo barrio, en la misma comunidad, otra escuela que no estaba bajo plan, no contaba ya con ningún cobertor.

En la otra orilla, el caso de Uruguay hasta 2009 repite la modalidad focalizada como política socio-educativa con "las escuelas de contexto crítico". La misma lógica se reprodujo al otro lado del Río de la Plata, no ya entre escuelas sino al interior de las mismas. A modo de ejemplo, en una misma institución

el turno mañana era similar a otros; no así el de la tarde, que se lo calificaba y clasifica como de "contexto crítico", lo cual incluía contar con más recursos humanos y materiales, al mismo tiempo que se produce un etiquetamiento de la población infantil y sus grupos familiares dentro de la misma comunidad.

Es importante destacar que las marcas, las nominaciones de las escuelas, de contexto crítico, de zonas desfavorables, de alto riesgo, urbano marginales, tan solo por enumerar algunas, nunca han sido neutrales, ya que ubican rápidamente a todos quienes la transitan o son parte de la misma en el límite, en los bordes de los parámetros educativos legitimados. Trabajar en una escuela en el turno de contexto crítico profundiza una experiencia institucional clasificada a priori, donde los sentidos educativos y públicos se diluyen o son deglutidos por una supuesta realidad educativa sesgada por la pobreza, la marginalidad y la exclusión. Y allí las políticas sociales y educativas pasan a tener un peso insoslayable.

Como ya lo afirmamos en su momento, en el caso argentino "el PSE encarna la crisis del carácter público de la educación, ya lo que se quiebra es el carácter universal del derecho a la educación" (Duschatzky, S. y Redondo, P. 2005). Nuevos escenarios en nombre de la equidad se presentaron desde ese momento y, si bien el análisis de las políticas sociales y educativas hoy en la Argentina requieren de una investigación rigurosa que excede absolutamente este texto, estamos en condiciones de afirmar que al interior de los ministerios provinciales y/o nacional, donde fluyen más recursos, los mismos se fragmentan en un sin fin de programas que, individualizando a las escuelas o a los alumnos/as, focalizan los recursos en la medida que la escuela demuestre su condición de empobrecimiento.

Un tejido singular se ha producido, un efecto de distinción "entre escuelas" de acuerdo al programa que las cobija y un aprendizaje novedoso que cuanto peor está la escuela, más recursos recibe, sin que se alteren cuestiones más estructurales vinculadas a los puestos de trabajo, la organización del currículum, del tiempo y del espacio, entre otros. Las escuelas bajo plan apren-

den a conseguir "la ayuda" del Estado, pero este aprendizaje las desplaza de la órbita de los derechos sociales. Obtener esta asistencia implica que parte de la energía institucional deba volcarse a cubrir y responder a los requisitos del programa o proyecto en el cual se inscribe, incluso cumplimentando los espacios de capacitación que ello demande.

No se constituyen en experiencias alternativas; por el contrario, se afianza un saber generalizado, en especial por los directores y equipos institucionales, de que la mano del Estado que hoy da, mañana quita; por lo tanto, hay que conseguir todo lo que se pueda mientras el viento sople a favor.

Esa ayuda o presencia estatal no modifica o talla en sí misma las concepciones sobre la pobreza y la exclusión de quienes enseñan, ni altera las condiciones de producción de otra propuesta educativa, ya que no se ancla en un debate político y educativo que profundice la posición de los sujetos educativos en una inscripción histórica y social más larga, con vistas a otros futuros, a otro porvenir.

Las formas que asume en cada gestión de gobierno el lanzamiento y la puesta en marcha de políticas socio-educativas saturan su discurso sobre la construcción de una ciudadanía más plena, pero la misma se limita cuando ello llega vía plan, diluyéndose la representación de los niños/as, adolescentes y jóvenes sobre aquello que les corresponde, les pertenece por derecho y que obliga a la sociedad civil y al Estado a garantizarlo.

En una misma escuela pueden superponerse planes y proyectos que ubican a los/las directores como gestores de ellos, casi como gestores de la pobreza y al resto como beneficiarios. Los derechos sociales, y entre ellos los educativos, se licúan en momentos en que debieran asumir su carácter más universal, indelegable, irreductible y la apuesta por el reparto del bien educativo como bien social requiere de la multiplicación de espacios de políticas públicas universales traccionadas por lo particular, pero sin subsumirse en la pura diferencia.

Por ello, nos interesa enfatizar, junto a Adriana Puiggrós, que hoy, en momentos en que se avizoran otras posibilidades de distribución del ingreso y

de la riqueza, la educación se constituye como un campo problemático y que la presencia de elementos de otros procesos sociales o, por el contrario, de elementos educativos en otros procesos sociales como conflictivos, más que limitar, abren otras puertas que requieren de la osadía para atravesarlas (Puiggrós, A., 1990).

Comprender lo social y su relación con lo educativo incluye contar con otras categorías de análisis con las cuales aquello que se presenta como límite para la tarea de educar sea problematizado para modificar el punto de vista. Para ello, presentaremos algunas problemáticas que desde lo social insisten en la urgencia de cambiar la mirada y complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y que atraviesan la vida escolar.

Desde la perspectiva que se propone, muchos problemas vinculados al fracaso escolar y a la discontinuidad en las trayectorias escolares pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas que no necesariamente se centren solo en los dispositivos escolares. Es más, interviniendo sobre algunas de las problemáticas que se presentarán, garantizando los derechos sociales a la vivienda, a la salud, a un trabajo digno, ello curvaría la vara en el terreno educativo, ya que allí actualmente la densidad de estos dolores que quedan modifica la textura de las comunidades y la posibilidad real de construir ciudadanías.

### Mujeres, madres y trabajadoras

En momentos de ajuste económico, la incorporación y la participación de la mujer en el mercado del trabajo se ha visto ampliada<sup>3</sup> y ello se produce, entre otras cuestiones, porque persiste una desigualdad de género que permite que, ante iguales trabajos, hombres y mujeres no reciban la misma remuneración. Siendo así, es más conveniente la contratación precarizada de la mano de obra femenina. A ello se le suma otra faceta más sutil de la desigualdad, pues las mujeres que salen a trabajar no se alivian del trabajo doméstico si no

es delegándolo en sus hijas mayores, hermanas más jóvenes, madres, abuelas, entre otras, que se quedan y comparten el hogar.

A partir de los trabajos de la demógrafa argentina Susana Torrado, podemos señalar un proceso por demás interesante para ser estudiado por quienes se dedican a la educación. Las mujeres en la Argentina, y se puede extender a América Latina, se ven traccionadas por dos tensiones de sentido opuesto. En un primer caso, la autora describe que nunca como antes para la mujer ha sido posible gozar de la plenitud de los derechos, de una vida más independiente y autónoma al vivir del propio ingreso. Esta situación le permite desplegar la potencialidad de sus deseos e incluso decidir si tener o no hijos o constituir una familia y, de todos modos, ocupar un lugar en la sociedad. En esta dirección, el siglo XXI se presenta para las mujeres como la posibilidad de asomarse al ejercicio más pleno de sus derechos y a la concreción de sus deseos y proyectos personales.

En el otro extremo, la mayoría de las mujeres en nuestro país en situaciones de desamparo social ha tenido que hacerse cargo del sostén del hogar y cubrir las necesidades de sus familias, tanto las de sus padres como las de sus hijos y, además, sobrellevar las tareas domésticas. Su condición laboral se tornó cada vez más precaria y las jornadas de trabajo más largas por una remuneración equivalente a la que antes resolvían con menos horas de trabajo. Las condiciones laborales y las extensas horas fuera del hogar, más que señalar su liberación e independencia, refuerzan la subalternidad y la situación de extrema pobreza. En función de cubrir las necesidades básicas de sus hijos, postergan las propias, sobre todo las que atañen a la salud y a la educación. Y es en este punto que se planteará un primer interrogante.

¿Qué importancia y relación tiene este cambio con la educación? Una primera respuesta nos invita a la necesidad de complejizar la mirada sobre la posición de las familias, pero en particular sobre las mujeres, madres y trabajadoras. En ocasiones, los docentes requieren y aluden a una imagen materna cada vez más difícil de sostener por las madres reales. Las profundas



transformaciones en la vida de las mujeres no son registradas al momento de definir los modos de comunicación y el vínculo con ellas. Hay, de modo implícito, una desconsideración del enorme cambio de las condiciones de vida de la mujer en nuestro país que incluye también al propio sector docente<sup>9</sup>.

La presentación de las siguientes postales cotidianas nos invita a una reflexión sobre lo inédito de algunos cambios. Por un lado, madres siguiendo "on line" las actividades de sus hijos desde su trabajo o reunidas en un bar gracias al servicio de cámaras en las aulas y en el otro extremo, madres que por la noche agobiadas por la jornada de trabajo apenas acceden a lo que el cuaderno o el relato de sus niños les transmite, quedando muy distantes de la vida cotidiana escolar. Complejizar el tema nos permitirá reconocer diferentes modos de establecer lazos con las madres y las familias en su conjunto, requiriendo de la invención de otras prácticas institucionales.

Las transformaciones de las prácticas de crianza y su vínculo con la especificidad de la enseñanza también requieren detenerse en su análisis. Hoy es frecuente pensar la crianza como una actividad que sólo está a cargo de las familias y de las instituciones maternas, pero, es importante tenerlo presente, no siempre fue así. En tiempos coloniales "recoger y criar" era muchas veces una función asumida por la Iglesia y otras instituciones de beneficencia, ya que era un hecho social inocultable hacia fines del siglo XVIII en la ciudad de Buenos Aires "el abandono sistemático de niños recién nacidos en la vía pública". Niños "ilegítimos" o "bastardos", de color o blancos, eran alimentados por amas que cobraban el amamantamiento en las instituciones dedicadas a la caridad. La resolución de la crianza de los más pequeños del grupo familiar siempre requirió de una transmisión entre generaciones, en particular, entre mujeres que "pasaban" los saberes y prácticas culturales sobre cómo atender a los hijos, desde el mismo momento del nacimiento hasta el ingreso al sistema escolar. De acuerdo con los diferentes sectores sociales, el cúmulo de saberes y prácticas dialogaban -o no- con saberes más especializados provenientes de la medicina u otros campos.

En los grupos populares, esta cadena de transmisión estuvo asegurada hasta hace pocas décadas. Pero en la medida en que nuevos datos de la cartografía social y urbana presentan otras realidades, otras cuestiones aparecieron en el panorama: madres y padres adolescentes, extensión de las familias monoparentales con jefas de hogar como único sostén familiar, niños institucionalizados desde los primeros meses de vida, modificaciones en la alimentación al depender de diversidad de programas que conllevan, entre otras cuestiones, la pérdida de la soberanía alimentaria.

En los sectores medios, el aumento de los saberes especializados sobre "lo correcto" devaluó el papel de la propia experiencia y su transmisión. A ello se suma que la mayor incorporación de las mujeres a los circuitos productivos implicó que durante muchas horas los niños estén a cargo de quienes se ocupan del cuidado de los mismos, incluso en las instituciones, pasando la mayor parte del día fuera de sus hogares. El cuidado pasó a ser un punto nodal en la organización familiar, que atraviesa todos los sectores sociales con diferentes problemáticas. Aquellas cuestiones resueltas en constelaciones familiares amplias (abuelos, tíos, entre otros) con disponibilidad de tiempo para cuidar se han visto transformadas. Hoy, ello requiere de toda una ingeniería y planificación familiar, muy fragmentada socialmente, de acuerdo con el sector social de pertenencia.

El mercado adquiere un mayor espacio en la promoción de un modo de reproducirse de según los consumos exitosos en las publicidades. La desnutrición infantil o, como contrapunto, la obesidad, ubica un problema ligado estrechamente a los cambios en la configuración de las familias, la productividad de los programas de asistencia y la pérdida de una cadena de saberes transmitidos que representaron un cerco protector para los niños en edades tempranas.

En la actualidad, con frecuencia son los docentes con más o menos experiencia quienes brindan las recomendaciones necesarias para la crianza y el desarrollo. Es decir, este vínculo con las familias se ha visto transformado. Por

supuesto, no se aspira a reducir la complejidad de esta cuestión a una generalización, sino, por el contrario, a advertir sobre aquello que ubicaba a las familias en el lugar del "núcleo" a cargo de la crianza y a la institución educativa más centrada en lo que clásicamente se nombra como enseñanza. Investigaciones antropológicas realizadas en el conurbano bonaerense corroboraron que las familias de sectores desfavorecidos que habitan en "barrios desheredados", como los nombraría Bourdieu, se alimentan en instituciones escolares o en comedores de organizaciones sociales o religiosas. El peso de esta transformación se evidencia en una pérdida de la soberanía alimentaria y en un reemplazo de los saberes culturales de los grupos populares ligados a la alimentación por las posibilidades que brinda el plan en las instituciones donde reciben una ingesta diaria.

Desmerecer la relevancia de los cambios socio-demográficos en las condiciones de vida de la mujer en la Argentina es desconocer un conjunto de cuestiones que abrirían espacio a otras estrategias institucionales revisando las concepciones y las prácticas que promueven. El objeto de estas páginas no es desarrollar esta temática desde una perspectiva de género, pero sí desmontar ciertas representaciones idealizadas que pocas veces son discutidas y problematizadas por los colectivos de docentes y/o educadoras comunitarias. La "mamá" que se interpela desde las instituciones responde al modelo escolar, pero dista de atender las variaciones de un vínculo que posibilitaría poner en común la experiencia social de las mujeres que trabajan, son sostén de hogar y, como madres, tiene bajo su responsabilidad una parte importante de la organización de sus familias. Asimismo, ubicadas como beneficiarias de políticas sociales, dicha posición no favorece poner en cuestión la subalternidad y la desigualdad que marca sus vidas cotidianas. En el terreno educativo y en el campo de la salud, es mucha la tarea por realizar que hoy es asumida por diferentes organizaciones sociales, colectivos de mujeres por alcanzar la igualdad de género, a sabiendas de que "en cuanto se avanza un poco en la igualdad surge una desigualdad nueva..., que supone que no abandonemos nunca la idea de acción, de un movimiento continuo que no debe nunca finalizar" (Perrot, M., 2000a: 132).

### Territorios urbanos, suburbanos y escuelas

Otra de las temáticas sobre la cual no se repara o articula lo suficiente al momento del diseño y puesta en marcha de políticas socio-educativas se vincula con las transformaciones urbanas y suburbanas y a la presencia de un cambio socioespacial y su incidencia en lo educativo.

A fines de la década de 1930, en nuestro país se consolidaba un proceso de expansión del sistema educativo, que tenía entre sus rasgos la ubicación de las escuelas públicas en los lugares más alejados, incluyendo las zonas rurales, como parte del proyecto de desarrollo de nación y la escuela como herramienta de dicho proyecto. Incluso si hoy se recorre nuestro territorio, sorprende cómo aun en los lugares más inhóspitos encontramos una escuela o, diríamos, allí donde no hay otra representación del Estado, hay escuelas. Escuelas en islas, en el Impenetrable en el Chaco, en el Alto de Bariloche, en San Francisco Solano en el conurbano bonaerense, en Iruya en Salta, en la Quiaca o en el punto más recóndito de la Patagonia. Esta extensión y expansión presenta una cartografía escolar en proceso, no solo ya de segmentación sino también de fragmentación, que se expresa con singular crudeza en la educación.

En las barriadas populares se combinan las políticas públicas en un doble proceso, el de retirada y el de penetración del Estado. Por una parte, considerar cómo desde los años 1980 en adelante se programó desde las políticas de descentralización y focalización la delimitación de la intervención y acción pública, introduciéndose luego ya en los 90 la privatización de los servicios. Se construyeron formas de hacer política en los "barrios bajo planes sociales".

En el momento en que las escuelas empobrecidas comienzan a depender de un plan, simultáneamente se profundiza la segregación espacial, que amplió dramáticamente la brecha entre barrios suntuosos y opulentos y, en el otro extremo, la segregación de poblaciones antes pertenecientes a barrios obreros y hoy marcados por la más cruda pobreza. Las retóricas igualitarias que impregnaron el discurso sobre lo social y lo educativo maquillaron un

proceso que aun no se ha revertido: el de un reforzamiento de la fragmentación socioespacial.

Es necesario señalar que la Argentina hasta los noventa había sido una excepción en el contexto latinoamericano, que se caracterizó por una tendencia a la homogeneidad social y por el desarrollo de una cultura más igualitaria, haciéndolo extensivo a las clases trabajadoras. "Así, por ejemplo la plaza o la esquina de un barrio, los patios de un colegio del Estado, proveían al individuo de una orientación doble, hacia adentro y hacia afuera de su grupo y aparecían como los contextos propicios para una socialización más igualitaria, basada en la mezcla y la heterogeneidad social" (Swampa, M., 2001: 15).

Sin embargo, aun hoy al interior de las escuelas más desfavorecidas se produce una fiesta de programas, pero afuera la segregación muestra el rostro más traumático, el de la exclusión que limita y degrada las posibilidades de acceso a medios de comunicación, a servicios de salud o registros civiles, entre otros. Las políticas focalizadas, los procesos de privatización propios del modelo consumado en los noventa han dejado enormes costos sociales que requieren de políticas sostenidas integradas y activas que tengan como protagonista no sólo al Estado sino también a la sociedad civil; parte de este proceso se comienza a consolidar en estos últimos años.

En una escuela secundaria del conurbano bonaerense con más de mil alumnos y alumnas, así como se cuenta con dos laboratorios de informática y con máquinas de última generación recibidas por un programa cada día, los adolescentes y jóvenes, como los profesores y profesoras, deben esquivar diariamente una laguna de aguas servidas, para no mencionar las dificultades para acceder en transporte público hasta la institución, la calidad del agua y/o las condiciones edilicias de las aulas.

Así como las ciudades por efecto del proceso de estas últimas décadas son territorios segmentados, la penetración de las políticas sociales directamente en el espacio escolar define territorios segmentados y fragmentados dentro de una misma institución. Así lo manifestaban los alumnos que no cur-

saban carreras tecnológicas y no se hallaban bajo ningún plan: "Acá, si no sos de tecnología, no valés nada", "Ellos tienen acceso a las computadoras, al laboratorio y nosotros, que somos los de humanidades, no vemos una", "Yo si no puedo usar la computadora en la escuela en casa no tengo", "Hasta en las aulas notás las diferencias: a ellos no les falta nada, a nosotros nos falta todo".

Como contrapunto, allí donde se construyen escuelas las comunidades se sienten reconocidas, aunque se abre otra etapa, la de la enorme dificultad de mantener luego el edificio sin presupuesto; pero hasta la inauguración, contar con un edificio nuevo genera nuevas expectativas y desmarca, de algún modo, las fronteras sociales e imaginarias de dichas comunidades.

### **Instituciones y familias frente a la desigualdad**

Lo social, en sus diferentes matices, atraviesa los cercos simbólicos de las instituciones y provoca diferentes resonancias en la actividad diaria de las escuelas. La caída de los sectores medios y el empobrecimiento generalizado a partir de la crisis de 2001 provocó un aumento en la cantidad de familias que necesitaban recibir asistencia de las instituciones educativas y ello incluyó también a centros de salud, centros comunitarios, sociedades de fomento. Escenas de profundo traumatismo llegaron sin mediación alguna a sus puertas y la dificultad para resolver las necesidades de alimentación, vivienda, salud y educación de los niños que dejaron de ser cubiertas por el trabajo de los adultos de las familias, sumado a ello la ausencia de políticas activas articuladas por el Estado, generaron la urgencia de salir a cubrir o paliar las necesidades más básicas con los escasos recursos disponibles.

Las organizaciones sociales multiplicaron sus esfuerzos y abrieron otros espacios de atención a la niñez, que se sumaron a los ya existentes, pasando a resolver primero las cuestiones alimentarias y luego conformando nuevos espacios "no formales" de atención educativa. Enviar a los niños y niñas más pequeños a instituciones educativas u organizaciones sociales pasó a ser un

modo no sólo de atender la educación temprana, sino también de paliar las carencias. Los relatos de ese momento lo demuestran, así lo expresaba una educadora comunitaria del conurbano bonaerense: *“Nosotras mismas tuvimos que salir a cartonear por la noche a Devoto para comprar leche en el jardín comunitario al día siguiente, todo lo que servía lo recolectábamos”*.

La alimentación y el cuidado encontraron formas de resolución no siempre ligadas al Estado. En los últimos años, se reprodujeron modalidades de atención de la primera infancia en un arco que atiende desde lo más básico, con la apertura de comedores o “merenderos”, a grados de organización del cuidado que permitieron y permiten la atención educativa y la capacitación de quienes están a su cargo. De todos modos, todo resulta insuficiente.

La enorme pauperización que afectaba a las comunidades, y que aun persiste, se tradujo con singular crudeza también en las instituciones estatales. Las familias no llegaban a resolver lo básico y buscaban en las escuelas ayuda para resolverlo. Así, nos lo relataba una docente: *“Llegó un momento que no traían pañales, nosotras en el jardín tampoco teníamos. Una mamá adolescente sugirió que con bolsas se pudiesen fabricar artesanalmente, fueron días durísimos...”*. Y otra comparte: *“En el barrio, cuando había conflicto, los supermercados cerraban, ya habían vivido los saqueos. La comunidad quedaba desabastecida, el comedor del jardín era el único que se mantenía como siempre. Nada alcanzaba, las ollas quedaban vacías”* (maestra de la ciudad de Rosario). *“Yo estaba en una sala de cuatro, un nene me pidió repetir seis veces la comida, yo tenía temor que se descompusiera. Ese día por primera vez entendí lo que es el hambre”* (maestra del conurbano bonaerense).

Las escuelas trabajan en muchas ocasiones frente a realidades sociales complejas, signadas por los “síntomas actuales del malestar” (Tizio, H., 2003) que presentan las sociedades profundamente desiguales como las latinoamericanas. Reconocer esta complejidad y problematizarla permite comprender lo que acontece desde otras claves de lectura sobre las realidades sociales, culturales y educativas sin restringirlas al propio sentido común. Asimismo, debatir sobre el impacto que producen en las instituciones y la variedad de

tareas que se resuelven ayuda a identificar la distancia que existe entre la tarea que se lleva adelante y las representaciones que los docentes tienen sobre su función.

Quizá sea tiempo propicio para revisar estas percepciones y ligarlas con los sentidos educativos más profundos que potencien lo educativo y lo social en clave de igualdad. Si se establecen relaciones mecánicas entre los problemas sociales y la propuesta educativa, esta última enflaquece y termina produciendo una serie encadenada de rituales y rutinas desprovistos del deseo y del acto de enseñar. La cuestión social requiere ser estudiada y comprendida más allá de una justificación sobre los límites de la enseñanza por el contexto. Ya que explicar las dificultades de modo excluyente apelando al contexto, más que elucidar lo que acontece, clausura y niega otras posibilidades educativas para esos grupos de niños y niñas, al mismo tiempo que fortalece relaciones de determinación entre lo social y lo educativo y tanto los educadores u otros profesionales como los docentes pasan a ser funcionales de nuevos procesos de etiquetamiento y estigmatización de la niñez desde los primeros años<sup>10</sup>.

Así lo expresaban los docentes:

*Desde hace unas semanas, pusieron un patrullero en la esquina de la escuela. Los chicos comenzaron a expresar mucho temor al venir, al principio nos sorprendió. Luego comprendimos: en el barrio la policía entra a hacer razzias nocturnas y produce estragos en la comunidad. Logramos, después de varias gestiones de la directora, que lo corriesen de lugar. La situación se alivió un poco. Nosotras no queremos que nos custodien, a nosotras nos cuidan las familias, aunque es cierto que hasta para ellos, que viven en el barrio, la situación se ha puesto muy difícil. Ya no es cómo antes, pero nosotros insistimos con la enseñanza en un vínculo muy estrecho con los grupos familiares y las otras escuelas del barrio (docentes del conurbano bonaerense).*

Es importante atender a esta contradicción y tensionarla. ¿Cómo construir espacios que alojen a la infancia en su singularidad y a “las infancias” desde

su heterogeneidad en momentos en que la sociedad argentina ha dejado de asumir en toda su magnitud la protección y el cumplimiento de todos los derechos de niños y niñas? Es entonces cuando la infancia se transforma en un analizador de la sociedad (Carli, S., 2006) y la persistencia de la pobreza y la exclusión nos permite afirmar que la cuestión no son los niños y niñas excluidos sino justamente el funcionamiento de una sociedad que produce dicha exclusión.

Una hipótesis para poner en discusión se refiere a si la escuela primaria rural o urbana, el jardín de infantes oficial o comunitario, el centro de salud o "la salita", entre otras modalidades institucionales, han adquirido una significación de protección, cuidado y enseñanza de una enorme relevancia política y educativa en el territorio de lo social como pocas veces en la historia de la educación.

A modo de síntesis, nos interesa enfatizar que las realidades sociales más complejas no debieran reducirse a una lista de problemáticas descriptivas de lo que no es como lo esperado, sino -y allí está uno de los desafíos- que tendrán que traducirse en una nueva oportunidad de discutir el papel de la educación en términos de afiliación social y de inscripción de estas nuevas generaciones en un línea histórica más larga. Las clasificaciones presentes en el sistema educativo generan, desde nuestra perspectiva, un efecto perverso, contrario a lo que se enuncia, ya que segregan y etiquetan a la población infantil y a sus grupos familiares que asisten a dichas instituciones. Las prácticas asistenciales no son neutrales y marcan una experiencia infantil que puede curvar la vara hacia la subalternidad o hacia una experiencia subjetiva ligada a la ciudadanía. De manera sorprendente, se ha podido registrar el peso de la estigmatización y la dificultad por desplazar a los alumnos de sus condiciones de vida e imaginar otros futuros posibles. En los últimos años, los efectos de la discriminación también sesgan las prácticas educativas.

Comenzar a discutir estos temas permitiría un movimiento de fuerte cualificación del trabajo docente y de los equipos institucionales, en la medida en

que se asuma la enorme responsabilidad que implica la producción de las primeras marcas, las del comienzo o la atención educativa en la adultez.

### Dar la palabra, tomar la palabra

Como ya lo hemos planteado, en las últimas décadas la escuela -sin lugar a dudas- ha sido y es una caja de resonancia del agravamiento de las condiciones de vida de decenas de miles de grupos familiares en nuestro país, proceso que si bien comienza a revertirse paulatinamente, aun persiste con singular crudeza y se expresa en un conjunto de problemas de diferente índole que pueden ser ubicados dentro del campo de "lo social" y/o lo "socio-educativo".

Frente a la caída y empobrecimiento de las grandes mayorías en nuestro país, se produjeron cambios de corto y mediano plazo que modelan la vida cotidiana de decenas de miles de grupos familiares, comunidades, barriadas populares y escuelas. Entre ellos, el aumento de las mujeres como jefes de familia y sostén de hogar, el cambio de estatuto de la marginalidad (Wacquant, L., 2001), la subocupación y la sobreocupación, el trabajo infantil, la falta de acceso a la vivienda y a la salud, entre otros. Como contrapunto, en los actuales escenarios sociales también nos encontramos con la ampliación de los movimientos sociales y redes de protección en barriadas populares, la inclusión de jóvenes en experiencias laborales basadas en la solidaridad y la cooperación, la participación de la escuela en propuestas culturales, el papel de las mujeres contra el gatillo fácil y/o las redes de narcotráfico con participación policial, etc.

Vale la pena advertir que cuando se nombra lo social y lo educativo siempre se lo vincula a aquello que se describe como negativo, y se lo liga rápidamente sin tamiz alguno a la culpabilización e individualización de los sujetos por su situación. No siempre se incluyen en esta dimensión aquellos elementos de lo social que repercuten en el terreno educativo, generando una situación superadora, aunque no exenta de conflictos.

A modo de ejemplo, desde hace ya varios años los movimientos piqueteros tienen mucha presencia en un conjunto de barriadas populares de los conglomerados urbanos y suburbanos a lo largo y ancho del país y con frecuencia los/las integrantes de los mismos se acercan a las escuelas para interiorizarse de la situación de "sus pibes". Esto ha producido novedosos espacios de participación en las escuelas. O, por el contrario, ha enfrentado la escuela al barrio por prácticas autoritarias de la institución que no concibe reconocer a una comunidad de manera organizada que incluso pueda llegar a requerirle la argumentación pública de su propuesta de enseñanza.

Es muy interesante tomar nota sobre cómo varía la posición de las familias de grupos populares como sujeto de enunciación en relación con la escuela, cuando, por ejemplo, las madres se distinguen con las chaquetas que las identifican como pertenecientes a una organización social y se presentan de esa manera al equipo directivo y docente. La posición dominante de la escuela como expresión del Estado puede entrelazarse con otras voces de la comunidad a la que pertenece y constituirse, llegado el caso, en sujeto de demanda o, por el contrario, aislarse en una reproducción degradada de la cultura oficial en confrontación con las organizaciones sociales del barrio. Ello depende de los diferentes colectivos, tanto de maestros y profesores como de las organizaciones sociales que definan con claridad los problemas comunes y empujen a su solución desde la legitimidad de un accionar común<sup>11</sup>.

Los medios de comunicación gozan con mostrar las situaciones donde problemas denominados como de "violencia escolar" enfrentan a las escuelas y sus comunidades, provocando, cámara en mano, imágenes casi obscenas frente al dolor de los demás. Ya sabemos que la estetización de la pobreza no sólo ocupa las galerías de grandes fotografías sino que también, y sobremanera, ubica a los grupos populares en situaciones de traumática crudeza frente a un hecho conflictivo. Sin embargo, los medios no dedican tiempo y pensamiento en narrar la infinita cantidad de experiencias comunitarias donde cuestiones sociales agudas y difíciles reciben una respuesta compartida y colectiva.

Dejar a todos sueltos a la intemperie instala de manera naturalizada la operación de situar al otro, pobre o más pobre que yo, como el verdadero enemigo o como aquel que me quita las oportunidades de mejorar. Los procesos de individualización ubican al conjunto de los trabajadores y a los no trabajadores en una mayor desprotección cuando no se visualizan las causas del problema y las salidas.

### Escuelas y comunidades: urdiendo derechos

*Durante dos años no pudimos mandar la nena a la escuela. Cuando nos enteramos que se abría la escuela nos acercamos para anotarla. Nos recibió un maestro, después nos dimos cuenta de que era el director. Estaba él solo con una carpeta, así empezó.*

Llegar a esta escuela implica caminar más de veinte cuadras desde la ruta, que hasta hace poco eran de tierra. El edificio es bajo, con techos de chapa. Poco tiempo atrás el edificio pertenecía a la escuela primaria del barrio. Después de distintas negociaciones y pequeñas batallas se logró que se abriera esta escuela especial. Y desde ese momento comienza a construirse un proyecto educativo que altera no solo el formato escolar, sino que transforma las enormes dificultades que la atraviesan en oportunidades educativas presentes y futuras, tanto para los alumnos y alumnas como para los maestros. Para ello, la constitución de un colectivo docente responsable de su hacer, aunque no exento de problemas, abre la escuela a la comunidad y allí comienza un proceso que todavía continúa, donde la realidad despierta conciencias sensibles y habilita otras experiencias.

En los límites de la exclusión, allí donde nada llega, en ese lugar el Estado abre esta escuela. Esa decisión de política educativa no es suficiente para revertir lo que ya se constituye como la experiencia territorializada y fragmentada de la pobreza, pero instala una interrupción, una oportunidad, un derecho.

Al lado hay un edificio escolar más nuevo, donde se mudó la escuela primaria, dejando vacío el anterior. Su monumentalidad contrasta con un páramo de miseria detrás. El entorno no brinda ninguna imagen de futuros privilegiados, es una postal más de las tantas del conurbano bonaerense. Sin embargo, las historias educativas de los niños, adolescentes y jóvenes de esta escuela comienzan a tener otros sentidos, otros horizontes.

Inaugurar un espacio escolar no implica mecánicamente resolver el contenido y el sentido de la escuela pública. Ello solo será posible si se trastoca la lógica escolar donde se condensan los procesos de una doble exclusión que se refuerza de manera singular en las escuelas especiales con el binomio pobreza y discapacidad.

Para comenzar la historia educativa, los docentes deciden conocer la comunidad y acuerdan con las familias visitar sus casas y de este modo tan sencillo inician una práctica, la de salir a los hogares de sus alumnos y alumnas para conocer personalmente a las familias y los lugares donde viven.

Por primera vez los maestros se dejan guiar por sus alumnos y alumnas ¿discapacitados?, que los llevan hasta sus hogares, donde son esperados especialmente y, desde ese instante, la narrativa escolar comienza a escribirse puertas afuera, haciendo del adentro un espacio educativo común y compartido, pero con un nuevo texto que engarza un lenguaje novedoso, el de la posibilidad de algo diferente.

*Los padres y familias entran y los docentes junto con sus alumnos/as salen. Paradojas escolares.*

Las carencias son innumerables, tanto de recursos materiales al interior de la escuela como en el barrio. Las políticas sociales y educativas no siempre llegan a esta escuela, aunque batallan continuamente por obtenerlas; pero ello no limita la producción de esta experiencia que no detiene su crecimiento.

En toda barriada popular el pan tiene su espacio. En este caso, se lo incluye al interior de la escuela como parte del proyecto de la institución. Se abre una panadería con la participación en la producción de los alimentos de

los mismos alumnos. Lo escolar se torna extraescolar y en ese "entre", otro vínculo educativo se propone. Luego se suman espacios de huerta, talleres de fotografía, teatro, danza, entre tantos otros. La escuela se torna cada vez más en una escuela y la discusión colectiva sobre sus límites y posibilidades también incluye a las familias.

En la esquina, la habitual presencia de jóvenes que son mirados como el peligro del barrio. Interpelados por la escuela, son incluidos en su cotidianidad, en actividades que los hacen parte, les dan lugar por fuera de todo estigma. Interpelados, devuelven el gesto de reconocimiento a la escuela, participando y asumiendo responsabilidades en este novedoso espacio escolar.

Los niños no quieren faltar y, como lo expresa una de las madres: "Hasta los sábados piden ir hasta la escuela, antes no los podíamos levantar". Las palabras comienzan a tener peso, otro peso, en contrapunto con las retóricas igualitarias de los prolijos discursos democráticos. Se imaginan cada día nuevas propuestas.

La experiencia pedagógica de esta escuela de educación especial, como muchas otras que se producen en nuestro país, instituyen otras prácticas e intentan interrumpir aquello que ya se conoce, la brutal experiencia de un reparto degradado de los saberes, los conocimientos, de pertenecer a un mismo sistema educativo y, a pesar de ello, transitar una trayectoria escolar tan diferente y devaluada. ¿Qué acontece en esta escuela? En este grupo de maestros y profesores se observa y se registra una decisión, una posición, una apuesta individual y colectiva que supone un cambio de expectativas, incluso de las que portan las mismas familias sobre las posibilidades educativas de sus hijos con discapacidades en barrios empobrecidos donde todo falta.

La escuela representa la alteridad, lo otro, y transforma el modo en que otras instituciones parecidas sobreviven, enunciando otro horizonte amasado con conocimientos, saberes sensibles a la diferencia, pero alojados en una urdimbre que cada día establece un vínculo con el tiempo; un tiempo dislocado del espacio social que rodea la escuela, un tiempo otro, el del por-venir.

Esta experiencia, como otras, nos abre una pregunta: ¿cuál es el reto para pensar las políticas sociales y educativas a partir de las producciones colectivas y alternativas en marcha? ¿Es posible invertir los términos y, más que formar las propuestas educativas a los planes y proyectos que diseñan técnicos y programadores, modelar/inventar políticas que se formen a partir de la experiencia social, política, cultural y educativa de los sujetos?

Si se parte de reconocer que la intervención estatal es de una enorme potencialidad no sólo por los recursos que dispone sino también por "su capacidad de constituir identidades, de imponer visiones y divisiones sociales en términos de capacidad de influencia para determinar la ubicación de las personas y los grupos dentro del espacio social e imponer criterios de apoyo técnico y económico" (Cardarelli, G. y Rosenfeld, M., 2000), ¿qué otros caminos recorrer?

Hemos dicho que los efectos de la desigualdad social y educativa persisten. Sin embargo, es importante señalar que en estos últimos años otros vientos han comenzado a soplar. A modo de ejemplo, la nueva Ley de Asignación Universal por Hijo marca un antes y un después, no sólo por su alcance a más de tres millones de niños y niñas de nuestro país, sino, y sobre todo, porque esta medida tensiona al sistema educativo en su conjunto.

La universalidad que propone ubica a la infancia como sujeto de derecho y obliga al propio Estado a responder por ello. En los primeros meses, ya se muestra un efecto inmediato: el haber logrado sacar de la indigencia a una parte de la niñez, aunque todavía se cuenta con suficientes elementos sobre lo que produce en términos de aceleramiento de las medidas que obliguen a las diferentes áreas de gobierno a responder por lo que les corresponde. Logra una mayor eficacia y solución a los problemas cotidianos y se aleja de las prácticas clientelares.

Los relatos de los directores y directoras dan cuenta de que las escuelas se han llenado y que no hay lugar. Es interesante observar las metáforas de un sistema educativo que con expresiones como "ya no hay más vacantes"

desnuda una realidad y habilita un compromiso. Quizá sea un momento propicio para anudar la responsabilidad por garantizar la educación como bien social desde el Estado junto con la sociedad y que la reinstalación en el lenguaje pedagógico de la noción de igualdad (Martinis, P., 2006) abra una prospectiva educativa que altere y abandone definitivamente una lógica de beneficios para afianzar prácticas y políticas como derechos.

### Referencias bibliográficas

- Auyero, J. (2005), *La política de los pobres*, Buenos Aires, Manantial.
- Bordoli, E. (2009), "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo", en Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación: Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Boron, A. (2009), *Socialismo siglo XXI. ¿Hay vida después del neoliberalismo?*, Buenos Aires, Luxemburg.
- Butler, J. (2010), *Marcos de guerra: Las vidas lloradas*, Buenos Aires, Paidós.
- Cardarelli, G. y Rosenfeld, M. (2005), "Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales", en Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- Cardarelli, G. y Waldman, L. (2008), "Atención de la primera infancia: políticas, prácticas y programas", Posgrado en Educación Inicial y Primera Infancia, Flacso-Argentina.
- Carli, S. (comp.) (2006), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, Buenos Aires, Paidós.
- Castel, R. (1997), *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós Estado y Sociedad.
- Colina, E. y Jalón, M. (2000), *Los tiempos del presente. Diálogos*, Valladolid, Cuatro.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2006), "El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública", en Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.



- Kantor, D. (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, 1ª ed., Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Kessler, G. (1996), "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión", en Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Losada/Unicef.
- Martinis, P. (2006), "Educación, pobreza e igualdad, del niño carente al sujeto de la educación", en Redondo, P. y Martinis, P. (comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante editorial.
- Monreal, P. (1996), *Antropología y pobreza urbana*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Núñez, V. (2002), "Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España", en Núñez, V. (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Gedisa.
- Perrot, M. (2000a), en Jalón, M. y Colina, F. (comps.), *Los tiempos presentes. Diálogos*, Madrid, Cuatro Ediciones.
- Perrot, M. (2000b), *Historia de las mujeres*, Vol. 5, Madrid, Taurus.
- Puiggrós, A. (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, México, Alianza Editorial.
- Redondo, P. (2004), *Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires, Paidós.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999), "Las escuelas en los márgenes", en Puiggrós, A. y Dusset, I. (comps.), *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*, Buenos Aires, Homo Sapiens.
- Swampa, M. (2001), *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*, Buenos Aires, Biblos.
- Tizio, Hebe (coord.) (2003), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*, Barcelona, Gedisa.
- Wacquant, L. (2001), *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Manantial.
- Wacquant, L. (2007), *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*, 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1994), "Racionalidad y ciencias sociales", en *Suplementos*, Barcelona, Anthropos.

NOTAS

- 1 El subdesarrollo es un concepto relacional que aparece en los momentos en que culmina la construcción del capitalismo como estructura mundial, o una economía-mundo, proceso que se produce al promediar el siglo XIX. Los efectos de la periferia son constatables cuando, por ejemplo, las grandes economías de la región, como es el caso de la Argentina, Brasil, Chile y México, tienen grandes bolsones de pobreza, marginalidad y exclusión, estructuras económicas y sociales desequilibradas, vulnerabilidad externa, debilidad estatal, regresión tributaria, así como concentración de la riqueza y de los ingresos. Véase Borón, A. (2009), *Socialismo siglo XXI. ¿Hay vida después del neoliberalismo?*, Buenos Aires, Luxemburg.
- 2 El marco, desde el desarrollo conceptual que propone Judith Butler, puede significar una operación de enmarcamiento que funciona embelleciendo la imagen, como también el control de la mirada. Asimismo, es posible abordarlo como aquello que, contextualizado, nos otorga otras posibilidades de lectura. Es en este sentido que será utilizado. Véase Butler, J. (2010), *Marcos de guerra. Las vidas floradas*, Madrid, Paidós, pp. 22-23.
- 3 En los últimos años, la Argentina ha avanzado intensamente en el reconocimiento de los derechos de la niñez (Ley 26.206), así como La Ley de Educación Nacional (26.206), sancionada en el año 2006, considera a la educación como un derecho social que debe ser garantizado por el Estado.
- 4 En el marco de los procesos de reformas educativas en América Latina con recetas neoliberales que propusieron las privatizaciones, desregulaciones y la racionalización de los recursos estatales, en el caso argentino, durante el menemismo, se llevó adelante el Plan Social Educativo (PSE), que llevó adelante una política compensatoria focalizada, pero que, paradójicamente, alcanzó solo a la mitad de las escuelas argentinas.
- 5 La marginalidad ocupa un lugar central en la manera de entender la pobreza en Latinoamérica. Se adopta la idea de cambio de estatuto del régimen de marginalidad desde la perspectiva de Wacquant. Véase Auyero, J. (2001), *La política de los pobres. Las prácticas clientelistas del peronismo*, Buenos Aires, Manantial.
- 6 En el discurso político con frecuencia se ubica a la escuela para los niños, adolescentes y jóvenes pobres como opción frente a la cárcel. Esta dicotomía expresa, más que la democratización y la ampliación de las oportunidades educativas, una presencia significativa en la configuración de un Estado penal en la Argentina que estigmatiza y vulnera los derechos de los adolescentes y jóvenes, condenándolos a circuitos educativos empobrecidos y adosándoles al estigma de adolescente el de ser pobre (Kessler, 1996, cit. por Kantor, D., 2008). Nada más lejos de la ciudadanía.
- 7 A modo de ejemplo, "las desigualdades sociales son muy significativas, si consideramos que el déficit educativo en los primeros años del secundario afecta al 26% de los adolescentes del 25% más pobre y tan sólo al 3% de los adolescentes del 25% más aventajado en términos socio-económicos" Véase "Persistentes desigualdades sociales en el acceso a la educación. Niños y niñas y

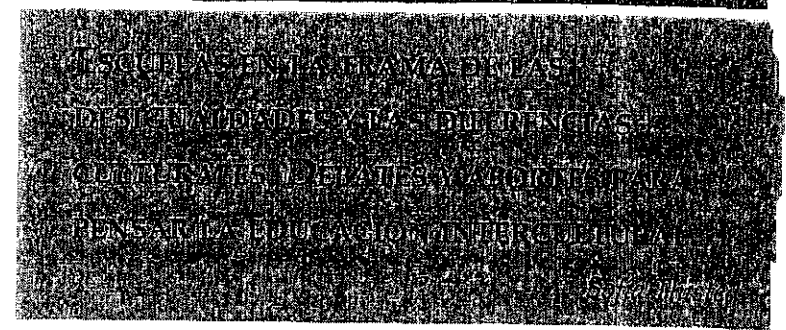
adolescentes en la Argentina urbana", Boletín N° 1, año 2010, Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA.

8 "Más allá de la importancia del trabajo como un medio para el desarrollo personal y una mejor integración social de las personas, es necesario señalar que la inserción de muchas mujeres en el mercado laboral destinada a compensar los bajos ingresos de otros miembros no resulta siempre conducente a esos objetivos. En los territorios más pobres, se trata muy frecuentemente de trabajos inestables, muy alejados del hogar y que demandan reducidas calificaciones. Por otro lado, implica para ellas un esfuerzo de magnitud, ya que continúan siendo las principales responsables de la mayoría de las tareas domésticas" (Cardarelli, G. y Waldman, L.; [2008], "Atención de la primera infancia: políticas, prácticas y programas", *Posgrado en Educación Inicial y Primera Infancia*, FLACSO-Argentina).

9 La Confederación de Sindicatos Docentes de la Argentina (CTERA) en una encuesta realizada en 2000, relevó que más del 56% las docentes eran jefas de hogar.

10 En un taller sobre la educación maternal, hace muy pocos años, las maestras manifestaban que "los bebés venían más violentos". Esta expresión se entrelazaba con las dificultades que tenían por el contexto del barrio donde trabajaban. Seguramente, esos mismos bebés en otras realidades, manifestando las mismas conductas, nunca serían calificados de esa manera.

11 Son innumerables los casos en que las escuelas se organizan con la comunidad frente a problemas graves que atraviesan al conjunto, como el agua contaminada, la falta de servicios de salud, las condiciones sanitarias del barrio, la seguridad, la falta de cloacas y pavimento, entre otras. Las luchas por la obtención de políticas que respondan a las necesidades sociales son casi cotidianas en nuestro país, en un esfuerzo por frenar los procesos de guetización de las barriadas populares, en particular a partir de 2001. Ello no significa que haya escuelas que, a diferencia de este movimiento, se aislen y no participen del tejido social, en un gesto quizá más de displicencia y falta de sensibilidad que de verdadero desacuerdo.



Este trabajo<sup>1</sup> se propone presentar algunos debates contemporáneos sobre las relaciones entre escolaridad, desigualdad y diferencia cultural, ya que en las últimas décadas se han intentado proyectos políticos y prácticas educativas que discuten y disputan los sentidos que históricamente han asociado escolaridad a búsquedas de igualdad, y a la igualdad con homogeneidad.

Por esto, en primer término, nos detendremos en los sentidos con que se construyó el sistema educativo en nuestro país y las expectativas que sobre él se depositaron. Las escuelas y el magisterio fueron estratégicos en la construcción de un proyecto de Nación moderna: debían formar al ciudadano, y especialmente, construir, moldear un sentimiento patriótico, aun en quienes vinieran de otras tierras y/o poseyeran otros repertorios culturales. El horizonte era la integración de todos y todas a una sociedad que permitía el ascenso social a amplios grupos y lo explicaba a partir de los "méritos" y "esfuerzos" de quienes lograban escalar posiciones. El paso por la escuela era el que convalidaba o no, el que legitimaba o no, a los sujetos para la ciudadanía y también para el trabajo. A lo largo del siglo XX, en nuestro país, la escolarización se expandió y se masificó, contribuyendo al ascenso social, pero también suponiendo la legitimación y la perpetuación de diferencias sociales, económicas y culturales.

En segundo término, intentaremos mostrar cómo las transformaciones políticas, culturales, sociales y económicas que se profundizaron desde fines del siglo XX a esta parte han dado lugar a profundos debates, desde posiciones

muy diversas, con aquella escuela común que se proponía homogeneizar culturalmente al conjunto de la población. La diversidad cultural, que hasta no hace tanto tiempo había sido considerada como un "lastre para el desarrollo" (Briones, C., 2009), comienza a ser ponderada como un atributo relevante de nuestras sociedades, desde perspectivas políticas diversas.

Desde los 80, los organismos supranacionales y multilaterales comienzan a pronunciarse sobre el derecho a las diferencias culturales y traccionan los rumbos de algunos marcos normativos nacionales. Al mismo tiempo, algunos estudios alertan sobre la instalación de un "multiculturalismo ornamental y simbólico" (Rivera Cusicansqui, 2010) que hace propias las demandas de reconocimiento cultural y participación política de algunos grupos, por ejemplo indígenas, pero deja inalteradas las relaciones de subordinación política, económica y cultural.

A la vez, en América Latina comienzan a escucharse demandas impulsadas por el crecimiento del papel político de distintos grupos y organizaciones tales como las de pueblos indígenas, de derechos humanos, mujeres, movimientos urbanos y rurales -piqueteros y campesinos-, entre otros (Díaz y otros, 2009).

Finalmente, en tercer término, abordaremos algunas de las iniciativas que en la actualidad se presentan discutiendo los preceptos de la escuela decimonónica, y pugnando por el reconocimiento de diferentes repertorios culturales tanto en las propuestas pedagógicas como en las iniciativas curriculares. Surgen así experiencias de educación intercultural que proponen discutir la relación entre escolaridad, igualdad y homogeneidad.

### **Inclusiones condicionadas:**

#### **la escuela común y homogeneizante en la Argentina**

En la Argentina, la escolarización estructural históricamente ha sido una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el

Estado Nacional, asociada al desarrollo de los derechos políticos y civiles decimonónicos.

El discurso pedagógico "normalizador" en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo tuvo un mandato homogeneizante, que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990). La escuela fue "un dispositivo capaz, además, de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población. Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las formas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores" (Pineau, 2007).

El ideal de "ciudadanía" fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, para amplios sectores de la población. La escuela, en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada, era la vía de acceso por excelencia a la ciudadanía. La "educación del soberano" constituyó una de las bases de la república representativa (Sábato, H., 1992; Dussel, I., 2004).

Al tiempo que prometía, y frecuentemente lograba efectivamente, promover el ascenso social, la educación pública constituyó una herramienta estratégica en los procesos de "blanqueamiento" de la sociedad (Helg, A., 1990).

La expansión de la escolaridad básica en nuestro país fue fruto de disputas de amplios sectores por el acceso y, al mismo tiempo, un instrumento de consolidación de la hegemonía estatal. La escuela construyó y validó un repertorio de pautas de comportamiento colectivo "basadas en los cánones civilizados de la belleza y la fealdad", que "no son casuales, ingenuos y universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos estéticos impuestos por la institución educativa" (Pineau, P., 2007). De esta manera, los discursos fundacionales y orientadores de la escolarización en la Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuesta la superioridad de una serie

de normas y prácticas “modernas”, “racionales”, sobre otras “premodernas”, “irracionales”<sup>2</sup>.

Supuso tanto la “dependencia como la alfabetización masiva; la expansión de los derechos como la implementación de la meritocracia; la imposición de la cultura “occidental” como la formación de movimientos libertarios” (Pineau, P., 2001). Al igual que en el resto de América Latina, junto con las demás sociedades modernas, el desarrollo de los sistemas de escolarización a mediados del siglo XIX implicó la instauración de la instrucción pública, dirigida por el Estado, como espacio privilegiado para los aprendizajes y la producción de saberes públicos (Puiggrós, A., 1994 y 2007).

La escuela fue espacio de inclusiones altamente efectivas, pero condicionadas, al tiempo que produjo exclusiones que dejaron huellas profundas en quienes las experimentaron. Fue clave en la definición de un “nosotros” distinto de los “otros” –muchas veces pobres, migrantes de países limítrofes o del interior-, considerándose a estos últimos como inferiores, estigmatizables y a su vez contribuyó a la naturalización y a la difusión de tales categorizaciones.

La escuela como “fábrica de ciudadanos”, en la metáfora sociológica clásica, y su función integradora en correspondencia con el modelo tradicional de ciudadanía nacional y con las “exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio” (Terrén, E., 2003: 1), tuvo un lugar estratégico en la construcción de una ciudadanía basada en la homogeneidad cultural. Así, “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general” (Dussel y Southwell, 2004).

### **Más allá de las perspectivas homogeneizantes: reflexiones sobre un espacio de disputa**

La profundización y el aumento de la desigualdad, los cambios en las “identidades nacionales”, los masivos procesos de urbanización, los “nuevos”

movimientos sociales, la revalorización y visibilización de culturas tradicionales, las nuevas configuraciones familiares, la expansión de las telecomunicaciones y la cultura del consumo, las migraciones internacionales y locales con los consiguientes procesos de deslocalización afectiva, social, cultural y religiosa, son algunos de los más relevantes<sup>3</sup>. Estos intensos cambios conmueven al conjunto de las sociedades y también a sus instituciones y, entre ellas, particularmente a la escuela y a la familia en los términos en los que las conocimos.

A partir de mediados del siglo XX, en el marco más amplio de la discusión de la legitimidad de los pilares sobre los que se asentó la propuesta moderna, las políticas públicas en nuestro país comienzan a dar indicios de reconocimiento de diferentes repertorios culturales que pugnan por estar presentes en la escuela como sujetos y también en aquello que presenta como contenido a enseñar.

El debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas, en tanto no son solo diferencias de procedencia en cuanto a la clase social, sino también culturales, como etnia, religión, género, generación, lengua o capacidades especiales.

Algunas investigaciones han encarado la cuestión de la escuela como ámbito de reproducción y resignificación de los símbolos culturales históricamente marcados<sup>4</sup>. Otras<sup>5</sup> ponen en evidencia que persisten las dificultades para abordar la cuestión de “las diferencias” en el contexto escolar –por procedencia económica, de lugar de nacimiento, por aspecto físico, pertenencia étnica o religiosa-. Señalan, a su vez, que estos problemas parecen inexistentes o son simplemente negados en el ámbito escolar, resaltando solo aquellas características o prácticas que suponen asociadas a las condiciones de pobreza, subestimando la incidencia de las discriminaciones y diferencias.

Han resaltado la relación entre los procesos de estigmatización social y el fracaso y abandono escolares. La expectativa de las maestras, los maestros, los profesores y las profesoras participa en definir su actitud para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose frecuen-

temente como profecía auto-realizada<sup>6</sup>. Diversas investigaciones han señalado que las bajas expectativas se concentran en aquellos niños y niñas provenientes de los grupos económicamente desfavorecidos, en relación con las alumnas y los alumnos provenientes de pueblos indígenas, hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias y/o provenientes de barrios considerados como "peligrosos". Otras investigaciones señalan que las bajas expectativas también se vinculan a cuestiones de género<sup>7</sup>.

En nuestra experiencia escolar cotidiana nos encontramos que, pese a los avances en materia normativa y en el campo de los saberes, es frecuente que niñas, niños y jóvenes sean discriminados y sufran diversas formas de estigmatización por parte de niños, niñas, adolescentes y docentes. Muchas veces las imágenes que se construyen y circulan socialmente sobre las personas con discapacidades, pobres, indígenas, mujeres y otros grupos subalternos pueden ser despectivas y degradantes, causando sufrimiento y humillación. Tales representaciones despreciativas son producidas socialmente y contribuyen a la legitimación de la exclusión social y política de los grupos discriminados. Los docentes no se hallan al margen de estos procesos y encuentran dificultades para abordar en el contexto escolar las *diferencias*, ya sea respecto de los niños de sectores populares en general, de los migrantes, de los niños, niñas y adolescentes *diferentes* por su aspecto físico, su pertenencia étnica o religiosa, por mencionar algunas de ellas<sup>8</sup>.

Las redefiniciones en materia de reconocimiento de otros repertorios culturales en espacios escolarizados no se traducen en cambios drásticos en el cotidiano escolar. Constituyen un proceso de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración del que pueden hallarse indicios a lo largo del siglo XX y con mucha más presencia en la medida en que los movimientos de reivindicación se articulan.

Tanto en el plano internacional –en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA<sup>9</sup>– como en los textos constitucionales de muchos países de la región hay referencias explícitas al reconocimiento y al

respeto de la diversidad cultural como principio organizador. Esto agrega complejidad, ya que algunos de estos organismos, al mismo tiempo, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, frecuentemente asentadas sobre concepciones de la multiculturalidad que resultan funcionales al mantenimiento de las estructuras socio-económicas (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007).

En materia educativa se abren debates que ponen en cuestión la perspectiva homogeneizante de la escuela moderna y, bajo diferentes argumentaciones, proponen distintas alternativas educativas que se construyan a partir de otras formas de pensar las articulaciones entre políticas culturales y educativas. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

En la Argentina se ha comenzado a generar políticas públicas en educación intercultural que, aun con muchas limitaciones, nombran y procuran garantizar derechos que hasta no hace más de dos décadas eran invisibilizados y negados. Su inclusión, al igual que en otros países latinoamericanos, se sustenta en la idea de multiculturalismo gestada en los países centrales que tiende a globalizarse (Messer, 1993). Constituyen el fruto de disputas, de luchas encaradas muchas veces por los propios afectados y se articulan de modos complejos con los avances en otros espacios, como por ejemplo en el plano jurídico, con los movimientos indígenas y sus disputas por la tenencia de la tierra.

Las iniciativas de política educativa y también de las instituciones de enseñanza construyen distintas intervenciones para hacer lugar a este nuevo mandato y reconocer la diferencia socio-cultural, aun cuando pareciera que el anterior, el de homogeneización, no ha sido desactivado.

Las disputas con la escuela homogeneizante no siempre han generado rupturas con las concepciones esencialistas y folclorizantes de la identidad y la cultura. La escuela ha nombrado, y de estas prácticas quedan huellas en el presente, a quienes se apartaban de los parámetros considerados como nor-

males, como "deprivados", "carentes" y aun cuando intenta revisar aquellas intervenciones al nombrar la "diferencia" o a "aquellos que son diferentes", lo hace desde posiciones de enunciación que pueden tener presentes estratificaciones y desigualdades sociales. Cuando las políticas públicas o las prácticas institucionales para atender a la diferencia son focalizadas y compensatorias, cuando los repertorios culturales son sometidos a las lógicas y soportes escolares –como, por ejemplo, cuando traducimos el himno nacional a una lengua originaria–, podemos estar ante gestos de reconocimiento que no conmueven los cimientos sobre los que se erigió la escuela, ponderando unos repertorios culturales sobre otros.

A continuación distinguimos, sin ánimos de exhaustividad, perspectivas sobre cómo trabajar con las diferencias que coexisten en el cotidiano escolar.

La primera parte de que reconocer la diferencia implica *visibilizar otros repertorios culturales, identificándolos como "culturas totalizadas"*. Se identifica al repertorio cultural hegemónico con "la cultura", y se demarcan fronteras y se establecen límites entre sus mitos de origen, tradiciones comunes, una memoria y una identidad que describe, define y separa el "nosotros" del "ellos", lo nacional vs. lo extranjero; lo nativo vs. lo migrante; lo europeo vs. lo indígena; lo europeo vs. lo negro (Diez y otras, 2007). La referencia a otros repertorios culturales se construye como antagónica y se estereotipa, desproveyéndolos de un presente, de puntos de contacto y de dinamismo.

Tal es el caso cuando, por ejemplo, se presenta a los pueblos indígenas como portadores de ciertas costumbres, vestimentas y prácticas ancestrales, parte de un pasado remoto, sin referir a su dimensión contemporánea. O bien cuando, ante determinados fracasos escolares, se buscan explicaciones que sitúan la dificultad en las características socio-culturales de los niños/as y adolescentes, desconociendo las tramas más amplias de desigualdad, de estigmatizaciones, de relaciones profundas en que dicha situación se inscribe.

Otras posiciones parten de que *la escuela debe respetar y valorizar positivamente aquellos repertorios culturales que niños, niñas y adolescentes portan, sin que*

esto suponga diálogos ni alteraciones a aquello que propone. Frecuentemente los discursos y políticas educacionales llaman al profesorado, al alumnado y a la comunidad educativa para aceptar y respetar lo diferente bajo el rótulo de tolerancia, reafirmando la posición subordinada del Otro (Neufeld y Thisted, 1999).

En algunos intentos de hacer lugar la diversidad socio-cultural, ante la presencia de niños/as migrantes de países limítrofes, se los convoca a participar de actividades en una feria de las colectividades, a traer leyendas o recetas de cocina, sin profundizar en los diálogos, fijando al "otro" en lo que lo distingue, lo que lo torna diferente, sin que esto genere interrogantes o dudas sobre la primacía de la propia cultura.

Pese al reconocimiento del derecho a la diversidad, estas perspectivas lo que procuran son iniciativas de asimilación del "Otro" a la cultura mayor y pocas veces denuncian "los mecanismos sociales que jerarquizan a los grupos e individuos diferentes en superiores y dominantes y en inferiores y subalternos" (Diez y otras, 2007).

Finalmente, otras perspectivas parten de una visión de la *interculturalidad que supone la interrelación entre diferentes grupos socioculturales*<sup>10</sup>, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas (Candau, 2002).

### Educación y diferencia cultural: perspectivas en debate

Los niños, niñas y adolescentes que cotidianamente concurren a la escuela y participan de otros espacios sociales viven y se forman en sociedades modernas y complejas como las nuestras, que suponen múltiples inscripciones culturales, crecientemente visibilizadas. En contextos urbanos y rurales, atravesados por la desigualdad, algunos grupos tienen mayor capacidad que otros para hacer prevalecer sus concepciones del mundo, sus valoraciones sobre lo social y también sus modos de hablar, de vestir, de concebir el tiempo, la ciencia, de construir visiones de mundo.

El creciente reconocimiento del derecho a la diferencia y de la validez de los distintos repertorios culturales se instala sobre una arena signada por la fragmentación de la experiencia escolar.

Se propone pensar una educación para todos los sujetos y no exclusivamente para aquellos que pertenecen a grupos considerados muchas veces erróneamente "minorías".

Educar en esta perspectiva intercultural implica la intención de promover un diálogo profundo y el intercambio entre diferentes grupos, cuya identidad cultural y la de los individuos que los constituyen son abiertas y están en permanente movimiento de construcción. La formación de las identidades se configura a través de múltiples experiencias y procesos de socialización en la confluencia de distintos *flujos de significado* que llevan a un proceso cultural generativo y a una gestión crítica y creativa de los recursos disponibles dentro de la propia cultura.

Las diferencias de generación, género, sexo, nacionalidad, etnia, religión, por mencionar algunas de las posibles, incluyen también los hiatos producidos por las diferencias de pensamiento y las asimetrías entre creencias o sentimientos. De esta manera, las identidades nunca tienen un significado fijo y acabado, se redefinen en múltiples y continuos procesos de representación y reconocimiento, constituyendo un relato reconstruido incesantemente.

Por ende, construir una perspectiva intercultural en educación supone revisar y comprender en su complejidad las concepciones acerca de los niños y niñas, adolescentes y adultos que pueblan las aulas y acerca de los docentes, de su formación inicial y continua. Supone también construir diseños curriculares -tanto para la formación docente inicial como para los distintos niveles educativos- que incluyan la cuestión de la interculturalidad como perspectiva, como estrategia y contenido, generar espacios para el debate y la discusión de las tramas institucionales en que los vínculos pedagógicos tienen lugar, las relaciones que se establecen entre escuelas y constelaciones familiares y organizaciones socio-comunitarias y movimientos sociales, entre otras.

Hoy existen disputas entre modelos que proponen diversas organizaciones de pueblos indígenas, así como distintos sectores de la sociedad civil. Algunas de estas posiciones señalan que la educación de todos los niños, niñas y adolescentes se enriquece cuando allí se presentan distintas formas de entender el mundo. Una interculturalidad con intercambios reales, con debates abiertos sobre el canon y su valoración, se distancia de las concepciones que consideran a unos centrales y a los otros respetables y tolerables.

Una perspectiva que procure establecer comunicación y escucha, construir saberes múltiples, aunque no siempre equiparables, reconsiderar los usos del tiempo y del espacio, en la arquitectura, el currículo, los horarios, el calendario, por mencionar algunos aspectos de todos los posibles.

De modo que la interculturalidad no se reduzca a contenidos de la otra cultura, sino al cotejo y a la selección, al diálogo entre diferentes puntos de vista y, sobre todo, a la coexistencia y/o confrontación entre los mismos. Esto involucra también el tratamiento de los contenidos, las metodologías y las relaciones entre docentes y alumnos/as prevalecientes, haciendo de todo ello una pedagogía política y no una didáctica y currículos descontextualizados.

### Desafíos y obstáculos para una educación intercultural

Tal vez uno de los principales obstáculos a sortear a la hora de pensar una educación intercultural para todos y todas sea que la escuela, por su amplia y profunda difusión, ha dejado huellas en todos nosotros que naturalizan como válidas ciertas formas de ver y hacer frente a otras, que privilegian unas visiones del mundo por sobre otras. Tal como vimos, la escuela pudo promover igualdad, muchas veces a costa del borramiento de las marcas socioculturales propias, a través de sus prácticas homogeneizantes, pero no se propuso sostener el derecho a la diferencia y este es el desafío que se abre hoy.

Por lo tanto, imaginar intercambios y diálogos que partan de que los distintos repertorios culturales tienen igualdad de dignidad y derecho supone

desocultar los mecanismos que llevan a convalidar unas perspectivas y desestimar otras. Implica poner en jaque la primacía de unos repertorios sobre otros y reconocer que todas las culturas son incompletas, inconclusas y, por ello, precisan de la interacción con otras sobre preocupaciones comunes. Y supone, también, concebir que es posible la igualdad en la diferencia.

Interesa, tal como lo señala Vera Candau, pensar "en esa dialéctica entre igualdad y diferencia, entre superar toda desigualdad y, al mismo tiempo, reconocer las diferencias culturales (...)" (Candau, 2009:161).

Afirmar la perspectiva intercultural, entonces, no supone abandonar la idea de un proyecto común, sino, por el contrario, afirmar que es posible un proyecto común que se sustente sobre la base del reconocimiento de múltiples formas de hacer y pensar el mundo, de construir conocimiento, de enseñar y de pensar las instituciones educativas.

## Bibliografía

- Bonder, G. et al. (1985), *Educación primaria y socialización de los roles sexuales*, Buenos Aires, CEM.
- Braslavsky, C. (1982), "Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación", *Revista Argentina de Educación*, año 1, N° 2, Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1985), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.
- Briones, C. (2009), "Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?", en García Vázquez, C. (comp.) (2009), *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Candau, V. M. (2002), "Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação", *Educ. Soc.*, Campinas, ano XXIII, N° 79, pp. 471-493, pp. 125-161.
- Candau, V. M. (2009), *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro, 7 Letras.

- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, A. (2007), *La situación de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. Interculturalidad y educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión*, Santiago de Chile, FLAPE.
- Díaz, R. (coord.) (2003), *La interculturalidad en debate: aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*, Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro.
- Díaz, R.; Díez, M. L. y Thisted, S. (2009), *Educación e igualdad: la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas en Latinoamérica. Una contribución para el proceso de revisión de Durban*, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Brasil. Disponible en [http://www.oei.es/noticias/spip.php?articulo5626&debut\\_5ultimasOEI=165](http://www.oei.es/noticias/spip.php?articulo5626&debut_5ultimasOEI=165).
- Díez, M.; Martínez, M.; Thisted, S. y Villa, A. (2009), "Educación intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina", en Medina Melgarejo, P. (coord.), *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, Plaza y Valdés.
- Díez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S. y Villa, A. (2007), *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Documento 0, mayo, p. 58.
- Dussel, I. (2004), *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy, Algunas reflexiones y propuestas*, disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2004), "La escuela y la igualdad: renovar la apuesta", en *El Monitor de la Educación*, Ministerio de Cultural y Educación, octubre.
- Gomes, N. L. (2002), "Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?", en *Revista Brasileira de Educação*, N° 21, set./dez., pp. 40-51.
- Hall, S. (1992), "What is this 'Black' in Black Popular Culture?", en Dent, G. (ed.), *Black Popular Culture*, Seattle, Bay Press.
- Helg, A. (1990), "Race in Argentina and Cuba 1880-1930: Theory, Policies and Reaction", en Graham, R. (ed.), *The Idea of Race in Latin America 1870-1940*, Austin, University of Texas Press, pp. 37-69.



Kaplan, C. (1992), *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique.

Martín-Barbero, J. (2002), "Jóvenes: comunicación e identidad", *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), N° 0, febrero.

Messer, E. (1993), "Anthropology and Human Rights", en *Annual Review of Anthropology*, N° 22, pp. 221-249.

Morgade, G. (1989), "Los patrones del género como determinantes en el trabajo docente de la escuela primaria", Informe de Beca de Iniciación, Buenos Aires, CONICET.

Neufeld, M. R. y Thisted, J. (comps.) (1999), *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

Pineau, P. (2007), "Historia estética de la escolarización en la Argentina", Proyecto UBACyT, Período 2008-2010.

Pineau, P. y otros (2001), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Puiggrós, A. (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la Educación Argentina*, T. I, Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. (1994), *Volver a educar*, Buenos Aires, Alianza.

Puiggrós, A. y colaboradores (2007) *Cartas a los educadores del siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna.

Rivera Cusicansqui, S. (2010), *Ch'iximakax utsiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Retazos y Tinta Limón.

Sabato, H. (1992), "Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s", en *Past and Present*, N° 136.

Sinisi, L. (2000), "Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo", en AAVV, *Infancias en riesgo, Ensayos y experiencias*, N° 32, mayo-abril, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Tedesco, J. C. (1995), *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Alauda-Anaya.

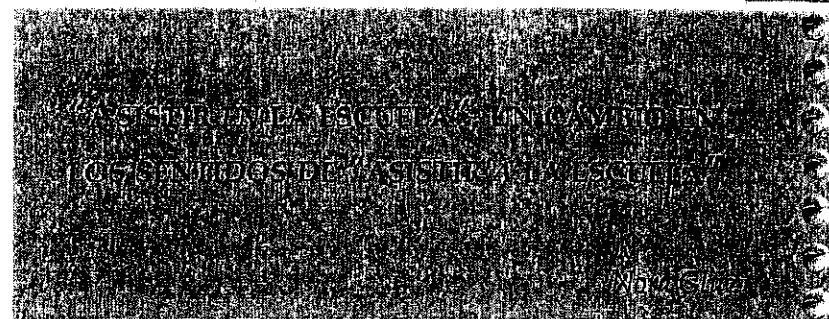
Tetren, E. (2003), "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia", *Revista Praxis*, N° 3, noviembre. Disponible en [http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero3/terren\\_praxis\\_3.htm](http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.htm).

NOTAS

- 1 Este trabajo incluye reflexiones construidas colectivamente junto con colegas de la Universidad Nacional de La Plata -Dra. María Elena Martínez y Mg. Alicia Villa- y de la Universidad de Buenos Aires -Lic. María Laura Diez-, con quienes compartí la experiencia de construcción de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2007, en la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación. Con ellas escribimos algunos documentos de trabajo que hoy se retoman parcialmente en estas páginas.
- 2 Díaz, R. (coord.) (2003), *La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*, Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro. Terrén, E. (2003), "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia", *Revista Praxis*, n° 3, noviembre, pp. 5-28.
- 3 Tedesco, 1995; Martín-Barbero, 1998; Candau, 1999; Diez, Martínez, Thisted y Villa, 2007, entre otros.
- 4 Nilma Lino Gomes (2002) analiza cómo los patrones de estética corporal de los negros en Brasil han sido objeto de estigmatizaciones y cómo la escuela ha intervenido en este proceso en un trabajo titulado "Trayectorias escolares, cuerpo negro y cabello crespo: ¿reproducción de estereotipos y/o resignificación cultural? (Lino Gomes, 2002).
- 5 Sobre los aportes en torno a los procesos de discriminación en el espacio escolar pueden verse las producciones del Equipo de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires. Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (comps.) "De eso no se habla...": *los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba (Colección Antropología Social), 1999.
- 6 Kaplan, C. (1992), *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, y Sinisi, L. (2000), "Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo", en *Ensayos y experiencias. Infancias en riesgo*, N° 32, mayo-abril.
- 7 Para la cuestión de género puede verse Morgade, G. (1989), "Los patrones del género como determinantes en el trabajo docente de la escuela primaria", Informe de Beca de Iniciación, Buenos Aires, CONICET; Bonder, G. et al. (1985), *Educación primaria y socialización de los roles sexuales*, Buenos Aires, CEM.
- 8 Sobre este tema puede profundizarse en Diez, M.; Martínez, M. E.; Thisted, S. y Villa, A. (2007), *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, documento 0, mayo, p. 58.
- 9 Nos referimos a Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 sobre Pueblos

Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960).

- 10 Este tema se retoma de la experiencia colectiva de trabajo en el marco de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural que compartimos durante el año 2007. La perspectiva de educación intercultural aquí desarrollada fue trabajada en Díez, M.; Martínez, M. E.; Thisted, S. y Villa, A. (2007), *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, documento 0, mayo, p. 58.



El presente capítulo se propone analizar las transformaciones en las políticas públicas en educación desde la década de los 90 a través del estudio de los procesos de implementación local de políticas hacia los sectores en condición de pobreza en diferentes en escuelas y con distintos programas socioeducativos. Se trata de caracterizar una serie de elementos comunes en las resignificaciones y apropiaciones de las mismas, que contribuyen a crear oportunidades desiguales en el tránsito por la escuela.

El sentido de estudiar los procesos locales de implementación reside en que es en ese ámbito en el que los objetivos formalmente estipulados se constituyen en prácticas, configurando dinámicas al interior de las escuelas que van más allá de las intenciones oficiales. Estos sentidos que construye la escuela a partir de sus cosmovisiones, elaboradas en más de un siglo de institucionalización, con sus reglas y modos típicos, son el plafón para la construcción y/o reforzamiento de prácticas sociales más o menos discriminatorias o transformadoras a partir de las condiciones que impone la regulación normativa. El análisis tomó como base empírica una serie de investigaciones desarrolladas sobre distintos programas en diferentes niveles del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. A través del mismo, se pretende someter a discusión el "uso" de la escuela en tanto ámbito social con carácter universal para la infancia, como el soporte institucional a través del cual distribuir recursos y, en esta línea de reflexiones, qué recursos pueden ser distribuidos por su intermedio sin deteriorar la calidad de las relaciones sociales y las experiencias vitales de quienes a ella concurren.