

forma de abordaje y someterla a discusión para tratar de delinear los caminos que permitirán transitar por los discursos. Hemos observado la subjetivación del sujeto piquetero, que registra una significativa heterogeneidad al interior del mismo concepto que los enuncia y nomina, observando principalmente las condiciones de surgimiento de los mismos y las estrategias de permanencia que se presentan frente a un Estado cuyo mecanismo central es la cooptación, y la ya denostada aplicación del aparato represivo y los mecanismos legales de canalización de los conflictos. No hay cierres ni hay conclusiones puesto que esto se asume como un punto de partida y no de llegada. Un inicio que intentará en su recorrido interpretar los significados de la experiencia de los sujetos, e identificar las condiciones materiales de producción y lectura de los discursos, singularizando el objeto empírico en su contexto.

El *pensar* que estas luchas reclaman, es un *pensar* sedicioso o subversivo, en tanto debemos recusar aquellos prejuicios o sombras que impiden en los círculos académicos discutir más allá de las teorías existentes; lo que proponemos, es la reflexión crítica desde los márgenes de las mismas, apostar a la creatividad para construir marcos teóricos que arriesguen las configuraciones futuras de la resistencia.

Diversidad sociocultural y pobreza: Los desafíos de la educación intercultural.

María Luján Bertella*

Resumen

El artículo presenta una reflexión conceptual acerca de la relación entre diversidad sociocultural y pobreza, entendiendo que esta asociación supone mayor complejidad para los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las instituciones educativas.

Si bien la temática de la diversidad sociocultural involucra escuelas que atienden población perteneciente a todos los sectores sociales, el objetivo de este trabajo es hacer un recorte que permita centrar el análisis en las escuelas ubicadas en contextos sociales desfavorables, ya que una de las hipótesis que se plantea es que las dificultades de integración de la diversidad sociocultural se acentúan cuando se trata de grupos en condiciones estructurales de pobreza.

El artículo plantea también datos empíricos acerca de los logros obtenidos en experiencias de educación intercultural en escuelas argentinas, así como los desafíos que representa para las instituciones educativas la implementación de procesos de enseñanza y aprendizaje exitosos, cuando los alumnos pertenecen a grupos socioculturales diversos, pero que comparten iguales condiciones estructurales de pobreza.

Palabras claves: Diversidad Cultural – Pobreza – Deserción escolar - Educación Intercultural - Integración

Abstract

The article offers a conceptual reflection on the relationship between socio-cultural diversity and poverty, understanding that

* Magister en Ciencias de la Educación. Universidad de Paris VIII. Saint – Denis. Francia. 1983. Profesora Titular Regular en “Aspectos socioinstitucionales del aprendizaje. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Profesora Titular Interina de 1998 a 2005. Integrante del Equipo

the combination of these elements entails a more complex setting for the teaching/learning processes at educational institutions.

Although the issue of cultural diversity involves schools serving a population made up by individuals from all social classes, the aim of this paper is to make a selection that will allow to focus on the analysis of those schools located in disadvantaged social contexts, as one of the hypothesis under study suggests that the problems of socio-cultural integration worsen whenever the groups involved are in a situation of structural poverty.

The article also provides empirical data on the results achieved in intercultural education experiences at Argentinian schools, as well as the challenges involved in the implementation of successful teaching/learning processes for the educational institutions, when students belong to different socio-cultural groups, but share the same situation of structural poverty.

Key words: Cultural Diversity, Poverty, School Failure, Intercultural Education, Integration

Introducción

La Argentina es un país multicultural, pluriétnico y multilingüe, ya sea debido a la presencia de población descendiente de sus pueblos originarios, así como a población inmigrante latinoamericana y de otros continentes, que hablan diversas lenguas y representan diferentes culturas, pero no siempre esta heterogeneidad ha sido reconocida en el sistema educativo.

Si bien al cabo de un tiempo los hijos de los migrantes aparecen en los registros escolares como alumnos de nacionalidad argentina, persiste en ellos una fuerte identificación y arraigo a las pautas culturales de su comunidad de origen.

Las experiencias de educación intercultural, e intercultural y bilingüe en Argentina, vienen realizando un camino sobre el que es necesario avanzar, destacando sus logros y reflexionando acerca de las problemáticas que constituyen un obstáculo en ese recorrido.

Esta problemática se asemeja a algunos de los dilemas que afronta la educación intercultural en América Latina. María

Vera Candau¹ caracteriza nuestro continente como un continente construido sobre una base multicultural muy importante, con una historia fuertemente signada por distintas formas de relación interétnicas. “Una historia dolorosa y trágica, sobre todo en relación a los grupos originarios y afro-descendientes. El ‘otro’ para las sociedades latinoamericanas, fundamentalmente, no viene de ‘fuera’. Está dentro, en nuestras sociedades, subalternizado. Dentro de nosotros mismos, negado”.²

La autora entiende que los procesos de negación del ‘otro’ han pasado por la eliminación física, la esclavitud, y la incorporación de estos conceptos al plano de las representaciones y del imaginario social. Pero a pesar de ello los sujetos históricos negados continúan luchando por la afirmación de sus identidades, en un marco de relaciones asimétricas de poder y de procesos progresivos de exclusión y subordinación.³

Homogeneidad, diversidad sociocultural y pobreza

La problemática de la diversidad sociocultural asociada a pobreza adopta aspectos diferenciales según se trate de establecimientos educativos urbanos o rurales.

Técnico de la Dirección Nacional de Programas Compensatorios. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. Directora de Proyectos de investigación UBACyT. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

¹ CANDEAU, Vera María: “Formación en/para una ciudadanía intercultural”. En: *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e identidad*, XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía, Valencia, 2004.

² Op.Cit.

³ La autora desarrolla el tema de alteridad y la relación entre el “nosotros” y los “otros”. Desde una perspectiva etnocéntrica la categoría “nosotros” incluiría a todas aquellas personas y grupos sociales que tienen referencias de vida semejantes a “las nuestras”. Los “otros” quedarían restringidos a todos los que confrontan con la categoría anterior. Es necesario incorporar en este análisis el interrogante acerca de quien distribuye estas categorías y si el “nosotros” y los “otros”, finalmente, no se define en primera instancia por el sector socioeconómico y cultural al que se pertenece cada sujeto.

Las escuelas de las zonas urbanas, o bien atienden una población heterogénea, con representación de distintos sectores socio económicos y culturales de la ciudad, o bien reciben una población altamente homogénea, determinada por el contexto geográfico en la cual se inserta la escuela.

En este sentido, los establecimientos educativos ubicados en las zonas más desfavorables de la ciudad, ya sea en las inmediaciones de "villas de emergencia"⁴ como en zonas de hoteles precarios y "casas tomadas"⁵, se nutren fundamentalmente con los alumnos pertenecientes a esa población, compartiendo los mismos orígenes, cultura, lengua materna y fundamentalmente las mismas condiciones estructurales de pobreza.

Entonces, si bien el concepto de diversidad sociocultural y de educación intercultural remite automáticamente a la idea de heterogeneidad, en la situación antes señalada, el rasgo más distintivo de la institución escolar es la homogeneidad de la población atendida y la fuerte distancia existente entre la cultura que portan y la cultura dominante.

A modo de ejemplo, en el transcurso de la entrevista a un docente de una escuela con estas características, consultado acerca de las estrategias pedagógicas utilizadas frente a la diversidad sociocultural de sus alumnos expresó: "Pero si en esta escuela los únicos "diversos" somos los maestros"... y, en ese sentido, son además quienes representan la cultura escolar frente al mundo cultural de sus alumnos, sus familias y la comunidad en la que están insertos.

Esta situación se produce, entre otras razones, por la existencia de mecanismos sutiles de orientación de la matrícula

⁴ "Villas de emergencia" se refiere a grupos habitacionales precarios en condiciones de extrema pobreza, instaladas en algunos sectores de las zonas urbanas, sobre terrenos fiscales, en condiciones de hacinamiento y desprovistos de los servicios básicos.

⁵ "Casas tomadas" se refiere a viviendas vacías que son ocupadas por ciudadanos que no poseen ninguna otra forma de alojamiento, ya que no poseen los recursos económicos para afrontar el pago de un alquiler.

escolar por parte de la institución educativa y por parte de la comunidad y sus familias, conducentes a la conformación de escuelas "de primera" y escuelas "de segunda"; escuelas "de barrio" y escuelas "de villa", -muchas veces ubicadas en un radio geográfico muy cercano-, que suponen para los alumnos trayectorias escolares muy diferentes en calidad y cantidad, y que ponen de manifiesto la profunda segmentación del sistema educativo.

Las experiencias de educación intercultural en la República Argentina

Los conceptos antes expuestos sirven de introducción al análisis de algunas experiencias interculturales en Argentina, intentando dar cuenta de la complejidad y variedad de situaciones que se presentan en las escuelas, trátase del ámbito rural como del ámbito urbano.

Este artículo se basa en diversas experiencias de educación intercultural implementadas en escuelas argentinas, en muchos casos llevadas adelante por iniciativa propia y relevadas a través de proyectos de investigación universitarios y, en otros casos, como resultado de políticas y programas impulsados por las políticas educativas del Ministerio de Educación.

En ese marco, sobre la base de las acciones impulsadas por el Plan Social Educativo, Proyecto "Educación Aborigen", implementado en Argentina entre 1993 y 1999, el Ministerio de Ciencia y Tecnología publicó en el 2004 la sistematización de experiencias de educación intercultural y bilingüe que las escuelas llevaron adelante, material que constituye una de las fuentes de esta presentación⁶.

En ella se dá cuenta de datos cuali-cuantitativos de las experiencias sistematizadas: ámbitos en los que se realizaron, niveles del sistema educativo en los que se aplicaron,

⁶ *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Bs. As, 2004.

pueblos originarios implicados, lenguas de origen dominantes, etc.

La sistematización de las experiencias recogidas muestra que en el 47% de los casos presentados, se tratan de experiencias localizadas en ámbitos urbanos, y el 53% en ámbitos rurales. Este dato es significativo “fundamentalmente si tenemos en cuenta que la cuestión indígena ha tendido a identificarse generalmente como un tema de las zonas rurales (...) La importancia de estas iniciativas se advierte si tenemos en cuenta que según el último censo, en la zona centro del país (la de más alta concentración de población urbana) se encuentra más del 50% de hogares que dicen tener integrantes pertenecientes o descendientes de grupos indígenas”.⁷

La inclusión de la lengua de los pueblos originarios en ámbitos educativos de contextos urbanos es un aspecto a destacar, ya que existe mayor trayectoria de experiencias en el ámbito rural, desconociéndose el número creciente de población migrante del interior del país, o inmigrantes de países limítrofes, y que actualmente residen y tienen descendencia en las grandes ciudades. Un ejemplo de una experiencia intercultural y bilingüe urbana fue publicada por el Diario Clarín, el pasado 26 de febrero, relatando el trabajo de una escuela primaria cercana a una “villa de emergencia” con predominio de población boliviana, en la cual docentes y padres elaboraron un diccionario común –castellano y quechua– con modismos argentinos-bolivianos, para superar las barreras idiomáticas que interferían en la comunicación, la socialización de los alumnos y en la enseñanza. La conflictiva queda fielmente expresada en el siguiente testimonio: “La nena llora porque no la entienden. Dice que se le perdió el “tajador”, que lo tenía en la cartuchera y se le cayó, pero ni la maestra ni los compañeritos pueden ayudarla a buscar algo que no saben qué es. Al rato aparece un sacapuntas y las lágrimas se detienen. (...) alumnos argentinos, bolivianos y descendientes de quechua parlantes supieron que “jebedor” era la

goma de borrar (...) y el “puntabola”, la birome.” (Diario Clarín. Bs. As. 26/2/06)

Por otra parte es importante señalar que atendiendo a la modalidad de enseñanza, niveles y ciclos en cuyo marco se realizaron las experiencias interculturales, se observa una fuerte representación del nivel inicial y de los dos primeros ciclos de la Escolaridad General Básica. Por lo contrario, hay poca representación en el 3er ciclo de EGB y en el Polimodal. Los autores consideran que esto puede deberse a que existe una alta deserción de la población aborigen en los ciclos superiores y que desde el punto de vista institucional existiría la creencia de que la interculturalidad “se agota” en los primeros años de la educación. Sin embargo, la altísima rotación de la población a la que nos referimos, con movimientos migratorios internos que acompañan los tiempos de la cosecha en el interior del país, determina que sean muchos los jóvenes que acceden a la Capital Federal u otros grandes centros urbanos, para completar sus estudios secundarios, expresándose predominantemente en su lengua materna, y con escaso conocimiento de la lengua castellana. De allí la importancia de instalar esta temática a nivel institucional en los establecimientos de Nivel Medio.

Muchas de las experiencias llevadas a cabo en el interior del país consistieron en la incorporación de la pareja pedagógica, esto es, dos figuras de carácter docente, el maestro de grado, por lo general hablante monolingüe del español y un maestro descendiente de pueblos originarios, hablantes con diverso dominio bilingüe de la lengua materna y el español, y cuya presencia contribuye a superar barreras lingüísticas y comunicativas entre los docentes, sus alumnos y la comunidad. (Resolución N|107/99. Consejo Federal de Educación. Ministerio de Cultura y Educación).

De la sistematización de experiencias interculturales y bilingües realizadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, surge que la mayoría de ellas han sido impulsadas por los pueblos Wichí, pueblos Mapuche y Toba. En menor proporción, se presentaron relatos de instituciones que

⁷ Op.Cit.

trabajan con los pueblos Mocoví, Kolla, Guaraní y Pilagá. Las lenguas que se presentan con mayor frecuencia en las experiencias sistematizadas son: el wichí, el toba y el mapuzungun. En menor medida aparecen el quechua/aymará, el mocoví, el guaraní, el pilagá, etc.⁸

En las experiencias analizadas hay un mayor énfasis en el tratamiento del componente lingüístico vinculado con la escritura y en menor medida se incluye el tratamiento planificado de la oralidad en el aula, sea de la lengua de los pueblos originarios o del castellano.

Con respecto a la enseñanza de la lectoescritura en contextos bilingües se observan dos tendencias metodológicas: por un lado, la alfabetización inicial en ambas lenguas simultáneamente y, por el otro, la alfabetización en la primera lengua de los alumnos al inicio, con introducción posterior de la lectoescritura en la segunda lengua.

El desarrollo de la escritura en una lengua indígena conlleva ciertos retos específicos debidos a la tradición eminentemente oral de estos pueblos, donde la lengua originaria aún no está escrita, o la escritura de la misma tiene un uso social restringido⁹. Aparece así, en muchos casos, la preocupación sobre la necesidad de contar con un sistema gráfico de codificación, es decir, un alfabeto apropiado para la lengua de origen.

Estas experiencias parten del supuesto de que los alumnos migrantes o que ingresan al sistema educativo hablando sólo la lengua materna, enfrentan muchas dificultades que ponen en riesgo su escolarización. En efecto, las diferencias socioculturales afectan el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que todos los conocimientos que se imparten en la escuela son asimilados a conocimientos previos. En este sentido, los docentes pueden recuperar esos conocimientos propios de la cultura que portan sus alumnos, diferentes a los que conforman la cultura escolar, dando continuidad a los

⁸ *Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Op. Cit.

⁹ GUALDIERI, Beatriz: "El lenguaje de las experiencias". En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Op. Cit.

usos y las prácticas de la lectura y escritura en el hogar y en la escuela.

Cuando las prácticas en el hogar son compatibles con las de la escuela, el desempeño de los alumnos se ve favorecido. Pero, cuando no lo son, es necesario comprender la multiplicidad de factores que intervienen en la problemática para poder dar una respuesta institucional desprovista de prejuicios. Así, las discontinuidades socioculturales pueden explicarse, por ejemplo, en que históricamente los pueblos quechua y aymara eran culturas ágrafas. El hecho de que algunos pueblos no tuvieran una tradición de lengua escrita podría tener hasta el presente una incidencia en la valoración y en los usos de la lectura y la escritura.

Si tenemos en cuenta que, mientras los niños aprenden a leer y a escribir no sólo están aprendiendo las convenciones de la lengua escrita sino también sus usos, sus funciones y, particularmente, la valoración que la comunidad a la que pertenecen otorga a la lengua escrita, algunos autores (Feldsberg, Ruth, 1997) consideran que las "dificultades" que presentan en la escuela los alumnos que ingresan hablando sólo su lengua materna, en realidad podrían ser mecanismos de preservación de su identidad cultural.

Si el conocimiento se construye sobre la base de conocimientos previos, no incluir la dimensión social y cultural de los alumnos, en las prácticas pedagógicas, fomenta el desencuentro entre las escuelas y la comunidad.

Otros proyectos implementados constituyeron un fuerte acercamiento con la comunidad, ya que tuvieron un carácter no solo educativo sino integral, abordando desde la escuela las necesidades de trabajo, salud y educación de la población en su conjunto.

A modo de ejemplo podemos mencionar la experiencia que relata Germán Cantero y Susana Celman¹⁰, llevada a cabo

¹⁰ CANTERO, Germán; CELMAN, Susana y otros: "Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela". Edit. Santillana, Bs. As, 2004.

por un establecimiento educativo de la Provincia de Santa Fe, dirigido a mejorar la formación de alumnos mocovíes, con "dificultades" para insertarse en las escuelas comunes, así como acompañar al mejoramiento de las condiciones de vida de sus familias. El proyecto, caracterizado como bilingüe e interpersonal, se denominó "Nuestra comunidad de pie por la dignidad de ser aborigen y ser nacional". El diagnóstico fue realizado en forma participativa por los mismos actores, quienes definieron tres líneas de acción que tienen que ver con lo educativo, lo productivo y lo cultural comunitario, cada una de las cuales cuenta con sus propias metas y acciones.

Dentro del ámbito específico de lo educativo el proyecto se propuso lograr el apoyo psicopedagógico de la escuela de educación especial más cercana a la escuela común, a los efectos de impedir derivaciones prematuras, la confección de un libro de lectura bilingüe, y la implementación de proyectos pedagógicos que enfatizan la educación intercultural.

En el aspecto productivo se propusieron la organización de emprendimientos comunitarios que pudieran ser fuentes de inserción laboral para los alumnos egresados: huerta comunitaria, confección de prendas de vestir; elaboración de bloques para la construcción y producción de artesanías de la cultura mocoví.

El aspecto cultural y comunitario se propuso como objetivo primordial el rescate cultural de la etnia mocoví. Se incluyó la enseñanza de la lengua de origen dentro de las actividades escolares a cargo de adultos y ancianos representativos de la comunidad, ya que se trata de una lengua de transmisión oral. Con respecto a lo comunitario, lo prioritario fue el trabajo sobre la salud y alimentación de la comunidad, a través del comedor escolar y de la prevención sanitaria, avanzando en la construcción de un Centro de Salud.

"Detrás de cada uno de los aspectos mencionados, hay un proceso que va desde el germen de cada idea, el involucramiento de cada uno de sus miembros, hasta la comunicación y acuerdo con otros participantes externos al "equipo de gestión", conformado no sólo por docentes y miem-

bros de la comunidad, sino también por otras instituciones que colaboran con la escuela"¹¹.

Como parte de los desafíos afrontados por muchas de las escuelas que participaron de experiencias interculturales, existe un replanteo de las cuestiones vinculares que acompañan todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, avanzando en la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula, con un sentido más horizontal y democrático, que reconozca el protagonismo de los alumnos y la valorización de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores.

Las experiencias desarrolladas muestran, asimismo, la ruptura de un proyecto hegemónico excluyente, legitimado por el sistema educativo, que propugna el castellano como la única lengua en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Un avance de las principales problemáticas que se ponen de manifiesto en las experiencias de educación intercultural, pueden sintetizarse del siguiente modo:

-Como parte de los desafíos afrontados por muchas de las escuelas que participaron de experiencias interculturales, existe un replanteamiento de las cuestiones vinculares que acompañan todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, con un sentido menos verticalista y mayor carácter participativo. En palabras de Luis Enrique Lopez, "hacer una educación intercultural implica la necesaria transformación de las relaciones sociales en el aula y la modificación sustancial del clima áulico, en pos de una relación menos asimétrica y, por ende, más horizontal y democrática, que reconozca el protagonismo de los aprendices y de la comunidad a la que pertenecen, así como el de las prácticas socioculturales de las que ellos son portadores"¹².

¹¹ CANTERO, Germán; CELMAN, Susana: Op. Cit

¹² LOPEZ, Luis Enrique: "Interculturalidad y educación en América Latina: lecciones para y desde la Argentina". En *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As., 2004.

-El maestro descendiente de pueblos originarios no puede quedarse sólo en el plano del traductor que ayuda a los alumnos a comprender lo que el otro maestro les dice en castellano. Es importante avanzar en una interacción inter pares, basada en el reconocimiento de cada miembro de esa pareja pedagógica, de sus saberes diferenciados y útiles para responder a las particularidades socioculturales de los educandos. El trabajo cooperativo entre los dos educadores que integran la pareja pedagógica ofrece importantes señales a la comunidad respecto de la relevancia de sus conocimientos y valores, contribuyendo de esta manera a la revalorización de su propia cultura y a su consecuente empoderamiento. En palabras de Luis Enrique Lopez "el trabajo conjunto de dos educadores distintos en un mismo salón de clases contribuirá a hacer patentes ante los padres de familia y ante los propios educandos que sí es posible y deseable implementar una educación intercultural"¹³.

-El aprendizaje en las lenguas aborígenes es un recurso de enseñanza, fundamentalmente para la alfabetización inicial. Pero esta educación es bilingüe en tanto desarrolla la competencia comunicativa de los educandos a nivel oral y escrito, en la lengua o lenguas utilizadas en el hogar y la comunidad, junto con el aprendizaje de otras lenguas de mayor difusión y uso en el ámbito nacional e internacional.

-Algunas instituciones manifestaron la dificultad de poder adecuar la propuesta pedagógica a las necesidades que plantean los alumnos con características socioculturales diversas. Esta dificultad se vincula con las limitaciones existentes en las formas organizativas de la escuela, en la formación docente, en la capacitación continua y con la ausencia de materiales didácticos de apoyo.

-También se observan limitaciones en la vinculación de la escuela con la comunidad y en la relación con las familias, ya que muchas veces la convocatoria para su participación es resistida porque se considera que las acciones son promovi-

¹³ LOPEZ, Luis Enrique: Op. Cit

das en forma unidireccional desde la institución educativa, o que se desconoce la intencionalidad de sus objetivos y que muchas veces esas propuestas invaden formas organizativas propias de la comunidad.

-Es necesario revisar algunas representaciones sociales de los docentes y concepciones políticas e ideológicas en cuanto a las maneras y posibilidades de aprender ya sea de los niños en condiciones socioeconómicas desfavorables, así como de los alumnos descendiente de los pueblos originarios. En este sentido existen generalizaciones que encubren grandes prejuicios cuando los docentes afirman que "*los indígenas son parcos, lentos, hablan poco, de vocabulario escaso, limitados en la capacidad de abstraer...*" sin considerar que es así como se muestran en la escuela, pero no necesariamente en su ámbito familiar y social y sin cuestionar si la institución educativa le está ofreciendo el mejor contexto de aprendizaje y socialización. Las mismas representaciones y bajas expectativas respecto de las posibilidades de aprendizaje manifiestan generalmente los docentes frente a sus alumnos que, sin ser descendientes de pueblos originarios, se encuentran en condiciones de pobreza. Al respecto, Beatriz Gualdieri entiende que "quizás sea necesario reflexionar más profundamente sobre aquellos aspectos socioculturales que se viabilizan a través del comportamiento lingüístico y forman parte de los procesos de socialización primaria. Especialmente es necesario aproximarse a una variable cultural importante como es el uso del silencio: en las experiencias se observa la tendencia a interpretar el silencio como una expresión de déficit lingüístico y/o cognitivo, cuando cabría preguntarse si no se relaciona más con una manera de comunicación diferente, que pueden conllevar diferentes significados sociales"¹⁴.

-La educación intercultural se debe expandir y profundizar, interpellando al conjunto del sistema educativo, ya que la

¹⁴ GUALDIERI, Beatriz: "El lenguaje de las experiencias". En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Op. Cit.

mayoría de las escuelas tienen población escolar heterogénea. Uno de los principales desafíos consiste en cuestionar las razones por las cuales la diversidad sociocultural presenta mayores dificultades de implementación en las escuelas cuando está asociada a pobreza¹⁵.

-En algunas experiencias las escuelas suelen utilizar recursos que no siempre responden a los objetivos de la educación intercultural: a modo de ejemplo, incluir en situaciones excepcionales de la vida escolar elementos estereotipados y folclorizados de los grupos culturales de los alumnos; no mostrar la asociación entre diversidad-desigualdad, ni afrontar con los alumnos las razones históricas que la explican; incorporar la diversidad cultural en las áreas de conocimiento y disciplinas menos conflictivas, como son el mundo del arte, la música, la literatura, la poesía, que terminan constituyendo una especie de "currículum turista"¹⁶.

En este sentido, señala Graciela Novaro que "...el trabajo desde la interculturalidad no supone un mero agregado de títulos aislados o la introducción de algunos contenidos y actividades; implica un posicionamiento crítico que todavía no terminamos de asumir, sobre los procesos de imposición y, en algunos casos, destrucción cultural"¹⁷.

La educación intercultural, por lo contrario, plantea la necesidad de la interacción de culturas en pie de igualdad, donde la escuela juega un rol primordial develando los condicionantes socioeconómicos e ideológicos que están presentes en sus vinculaciones.

Para ello, antes de trabajar el valor de la diversidad sociocultural debe trabajarse la reivindicación y el reconoci-

¹⁵ En efecto, las experiencias de educación intercultural en escuelas que reciben población inmigrante de países desarrollados presenta menores obstáculos que en el caso antes señalado.

¹⁶ TORRES SANTOME, Jurjo: "Multiculturalidad y antidiscriminación" en *Cuadernos de Pedagogía Nro 264*, Barcelona, 1997.

¹⁷ NOVARO, Graciela: "Pueblos indígenas y escuelas. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural". En: *Educación Intercultural y Bilingüe en Argentina*. Op.Cit.

miento del derecho de todos a la igualdad de oportunidades sociopolítica. En palabras de Vera María Candau "Lo que intentamos es, al mismo tiempo, combatir la homogeneidad que nos impide reconocer la diferencia, y luchar por la superación de todas las desigualdades y discriminaciones presentes en nuestras sociedades: ni homogeneidad, ni desigualdad. La igualdad que queremos construir asume el reconocimiento de los derechos básicos de todos"¹⁸.

Es importante profundizar en las experiencias interculturales la vinculación de la escuela con la comunidad, en tanto estrategia pedagógica que genera un fuerte sentido de pertenencia institucional de los alumnos. Asimismo, Schmelkes¹⁹ al analizar las difíciles condiciones de funcionamiento de las escuelas ubicadas en zonas marginales considera que la relación entre la escuela y la comunidad, así como la participación de los padres y la comunidad a nivel áulico e institucional, constituyen mecanismos que permiten mejorar la calidad de la educación.

La vinculación escuela-comunidad plantea algunos desafíos: la escuela debe seleccionar lo educativo del contexto y si el contexto es limitado ofrecer otras instancias y experiencias diferentes a los alumnos²⁰. En este sentido la escuela puede ser puente hacia otros contextos sociales. En definitiva, lo que señalamos es el riesgo de que una escuela excesivamente integrada al medio reproduzca en el ámbito institucional exactamente ese medio, sin poder constituirse en un ámbito diversificado de socialización que represente la heterogeneidad cultural.

La ejecución de proyectos comunitarios requiere de una producción colectiva, con fuerte representación de las orga-

¹⁸ CANDAU, Vera María: Op.Cit

¹⁹ SCHMELKES, S.: "La evaluación de los centros escolares". En: *Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana*. Ministerio de Cultura y Educación /OEI, Bs. As., 1997.

²⁰ TRILLA BERNET, J.: "La escuela y el medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar". En ALFIERI, F. y otros: *Volver a pensar la educación*, Madrid: Morata, 1995.

nizaciones sociales de la comunidad y desprovista de los prejuicios que suelen impregnar las prácticas de los actores institucionales, construyendo un equilibrio que permita a la escuela integrar, retener, y ampliar los horizontes culturales que le propone el propio entorno de sus alumnos, sobre todo cuando nos referimos a contextos socioeconómicos desfavorables.

Finalmente, y a modo de conclusión quisiera retomar las palabras de Luis Enrique Lopez, al afirmar que "*cuando la educación se desentienda de los prejuicios y estereotipos que recogió de los sectores dominantes de la sociedad, contribuirá a que esta misma sociedad cambie su visión respecto de la diversidad y a que gradualmente se transforme en intercultural y comprenda que el racismo y la discriminación son trabas que impiden el desarrollo de nuestros pueblos. Sólo así estaremos en condiciones de formar ciudadanos interculturales que el mundo hoy exige*"²¹.

²¹ LOPEZ, Luis Enrique: "Interculturalidad y educación en América Latina: Lecciones para y desde la Argentina" En: *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Bs. As., 2004.

Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales.

Silvia Mariela Grinberg*

Resumen

Nos encontramos viviendo en épocas donde grandes masas de trabajadores se han convertido en masas de desempleados y, sus cuerpos, por lo menos desde ese punto de vista, tomando prestado un término de Butler, constituyen el ejército de los *cuerpos que no importan*. Ni como trabajadores ni como consumidores encuentran lugar; este es probablemente uno de los mayores dilemas de nuestra socialidad. Es en el marco de este debate que presentamos aquí resultados de investigación empírica que estamos realizando en escuelas emplazadas en contextos de marginalidad urbana. Nos concentramos, en este trabajo, en algunos de los rasgos que entendemos distinguen la vida en estas escuelas atendiendo, especialmente, a las configuraciones territoriales y de la cotidianeidad escolar con el objeto de describir y ofrecer algunas herramientas para la comprensión de las escenas de violencia que se producen en el acontecer de la vida diaria.

Palabras claves: Violencia - Gubernamentalidad - Vida escolar - Territorio abyecto

Abstract

We are living in times that great masses of workers have turned into masses of unemployed and, their bodies, at least from this point of view, taking a Butler's term, constitute the *bodies that do not matter*. Neither as workers nor as consumers can find a place; this is probably one of the major dilemmas of our society. It is, in the frame of this debate, that here are presented the results from an empirical research that we're realizing in schools located in contexts of urban marginality. This paper examines some of the features, that we understand, distinguish the life in these schools attending,

* UNPA-UACO-UNLU.