

La tarea docente frente al proceso de (des) subjetivación a través de las culturas escolares

María Gabriela Frandsen ¹

Este artículo describe y analiza la fuente del malestar profesional de los docentes desde un enfoque psicoanalítico, que explica la relación entre docentes y alumnos como necesaria para la comprensión de la semiótica cultural por parte de las jóvenes generaciones.

Inicialmente, se ubica a las culturas escolares como las encargadas de favorecer el desarrollo y/o formación de las subjetividades de los alumnos. Seguidamente, a través de la identificación de brechas generacionales, culturales y sociales, se señalan las tensiones existentes que conllevan el riesgo de exclusión educativa y explican el enfrentamiento que se produce entre docentes y alumnos en la cotidianeidad de la tarea educativa.

Por último, se ofrecen posibles líneas de acción para superar la crisis de desafiliación, a través de la enunciación de culturas y prácticas escolares subjetivantes, que garanticen la filiación educativa, las cuales se basan en la pedagogía social, la práctica educativa como tarea conjunta, la inclusión de saberes relacionados con las culturas y el corrimiento del espacio de confort otorgado, principalmente, por el paradigma pedagógico homogeneizador.

Subjetividad - Cultura - Docente - Alumno

¹ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 152. Las Flores, Buenos Aires, Argentina. E-mail: gabriela.frandsen@gmail.com.

This article describes and analyzes the source of the discomfort of professional teachers from a psychoanalytic approach, which explains the relationship between teachers and students as a necessary relationship to the understanding of the cultural semiotics by the younger generations. Initially, school cultures are recognized as those responsible for promoting the development and/or training of the subjectivities of the students. Then, through the identification of generational, cultural and social gaps, the existing tensions that carry the risk of exclusion in education are pointed out and they explain the confrontation which occurs between teachers and students in the everyday life of the educational task.

Finally possible lines of action are offered to overcome the crisis of disaffiliation, through the enunciation of cultures and "subjectifying" school practices, ensuring the educational affiliation, based on social pedagogy, educational practice as joint task, the inclusion of knowledge related to the cultures in which learning subjects and the space provided comfort given by the homogenizing pedagogical paradigm.

Culture - Subjectivity - Teacher - Pupil

Introducción

Existe una tensión particular en los docentes, una frustración cotidiana producida en el seno del aula y relacionada con la incapacidad de lograr significatividad en la enseñanza y el aprendizaje. Con esto no se pretende afirmar que los docentes no transmiten saberes significativos, sino que esa significatividad, para que sea tal, debe ser reconocida por los alumnos. Esta búsqueda de significatividad, desde el foco del psicoanálisis, es entendida como formación de la subjetividad, lo cual nos habla de un desarrollo, de una formación simbólica necesaria para vivir en sociedad y que es o debiera ser brindada por la cultura, en particular, por las culturas escolares.

Sostengo que las brechas generacionales, sociales y culturales entre adolescentes y profesores llevan al quiebre

y ruptura del proceso de subjetivación que tiene que brindar la escuela a través de sus culturas.

Este trabajo pretende describir los obstáculos y posibilidades de los docentes en su propósito de dotar de sentido los aprendizajes de los alumnos, en el marco del concepto de subjetivación a través de las culturas escolares, y pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cómo aprovechar la brecha generacional para dotar de sentido el proceso educativo de los adolescentes?, ¿cómo llegar a los adolescentes y lograr su consentimiento pedagógico? ¿cuál/es es/son los caminos para que la práctica educativa sea una práctica que dote de sentido el presente y el futuro de los jóvenes?, ¿cuáles son los saberes necesarios de una práctica pedagógica subjetivante?

1. Las culturas escolares como formadoras de la subjetividad de los alumnos

Perla Zelmanovich, desde una postura psicoanalítica, sostiene que la cultura es la encargada de formar la subjetividad de las personas. "La cultura es esa trama simbólica que viene a tejer ligaduras en el aparato psíquico, que consisten entre otras cuestiones, en la disponibilidad de sentidos" (Zelmanovich, 2012, p. 3). Estos sentidos deben ser otorgados a los sujetos, ya que estos carecen originariamente de herramientas que otorguen significado a la realidad que los circunda. Como nacemos con esta carencia, no podemos desarrollar las herramientas por nosotros mismos. Aquí entra en juego la cultura como formadora de la subjetividad, es decir, de la integridad del aparato psíquico en relación al mundo circundante. Pero la cultura siempre se manifiesta con otro, quien actúa a modo de facilitador de los elementos de la cultura.

A su vez, la cultura, siguiendo la teorización de John Dewey, encuentra su ensayo primario en la escuela.

Prepararle para la vida futura implica darle dominio sobre sí mismo; implica, pues, adiestrarle de modo tal que tenga pronto y completo uso de sus capacidades; que su ojo, y su oído y su mano puedan ser instrumentos prestos a ser usados, que su juicio pueda ser capaz de comprender las condiciones bajo las cuales habrá de operar, y que sus fuerzas ejecutoras sean adiestradas para actuar de manera eficaz y económica (Dewey, 1897/1997, p. 41).

Dewey, al igual que algunos de sus predecesores sociólogos de la educación, como Durkheim (1924/2009), otorgaba a la escuela un papel socializante prominente y vislumbraba, con una asombrosa clarividencia, que dicha socialización no podía desarrollarse teniendo en cuenta reglas rígidas del mundo social, ya que la sociedad cambia sus *hábitus* de forma constante.

Lo que Dewey (1897/1997) dejaba a un lado era el factor psicológico, es decir, aquello que sí sitúa a los individuos como individuos miembros de una sociedad determinada, con formas de pensar y de hacer contingentes, situadas en un momento y lugar determinados.

Si bien la escuela es un agente de socialización secundario, que brinda o debiera brindar herramientas de anclaje para un mundo cambiante, cierto es también que debe realizar una colaboración subsidiaria con las familias en la formación de sentido que otorgan las nuevas generaciones a su rol de seres sociales y seres individuales.

Es posible formular, entonces, que la escuela a través de las culturas escolares forma, inicialmente y junto con las familias, la subjetividad de los sujetos, su búsqueda de sentido y su integridad simbólica.

Es preciso recordar que, al igual que la cultura presente en la sociedad, las culturas escolares encargadas de la subjetivación son de naturaleza híbrida (Goncalves Vidal, 2007). Es decir que los saberes que se transmiten en la escuela no son saberes fijos, sino que son saberes contextuados, es decir que son saberes producto de los cambios en la

cultura de la sociedad y en la cultura de la escuela. Es por esto que es impensable aseverar que los saberes solo son producto de prescripciones de los modelos y diseños curriculares, y que esos saberes comprenderán el total de requerimientos sociales, sino que es interesante visualizar la construcción de los saberes como resultado de una hibridación, presente en la sociedad, en la cultura, en los grupos de influencia y, también, en la cultura de la escuela. El currículum es una mezcla híbrida de tradiciones pasadas, demandas actuales, grupos profesionales diversos, etc. La sociedad y la cultura cambian, por ende, ese es el imperativo insoslayable para la escuela como institución social que acompaña el desarrollo de las culturas y el otorgamiento de sentido de los individuos jóvenes que se incorporan a ellas.

Además, el hecho de que las culturas escolares sean híbridas quiere decir que la subjetivación de los sujetos se desarrolla no solo en el contacto con los saberes, sino también en el contacto con las formas de hacer antiguas, residuales, emergentes y en el contacto e interrelación con los grupos culturales diversos, docentes, directivos, padres, organizaciones, etc. Si se olvida el carácter predominantemente híbrido de las culturas escolares, se cae en el riesgo de pensar la escuela bajo el paradigma de lo homogéneo, de lo estricto y metodista y es allí donde pierde sentido la individualización y el proceso de desarrollo y formación de la subjetividad (tan íntimo y particular, pero a la vez compartido) no se logra.

Un ejemplo de ello se expone en el planteamiento de Brito y Stagno (2009),

quienes aseveran que la brecha generacional y cultural representada por las nuevas tecnologías se acentúa cuando los docentes (extranjeros digitales) intentan homogeneizar la forma en que los adolescentes se relacionan con estas herramientas, intentando eliminar los modos utilizados fuera de la escuela.

2. La brecha generacional, social y cultural. Riesgo de exclusión

La brecha generacional ha sido objeto de estudio de numerosas áreas del conocimiento, desde la sociología hasta la psicología. Tal como se ha estudiado en el campo de las relaciones familiares, es posible extrapolar su análisis a la realidad escolar. Así, nos encontramos con docentes incapaces de "llegar" a sus alumnos, y con alumnos que miran con desconfianza a sus docentes.

De Alba (2007) toma el concepto de Bakhtin de *cronotopo*, haciendo referencia a la conexión intrínseca de relaciones temporales y espaciales, es decir al conjunto de símbolos propios de una época y lugar determinados. De esta manera, cuando dos o más culturas entran en contacto, el impacto entre ellas es similar al que se tendría si se tuviera la posibilidad de viajar a través del tiempo. Según la autora,

el encuentro entre cronotopos se produce cuando se aprecia la dificultad para establecer comunicación con el otro y para comprender al otro al encontrarse en una nueva situación cultural, semiótica y política y se experimenta un fuerte sentimiento de extrañamiento. (De Alba, 2007, p. 4)

Esto es reflejado cotidianamente en las aulas. Docentes que no comprenden la infinitud de la simbología a la que acceden los adolescentes, ya sea a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a través de la semiótica presente en su manera de comunicarse, a través de sus gustos, intereses e inquietudes.

A su vez, los alumnos no logran ubicar al docente como un "otro" que puede faltarles, como ese alguien capaz de tender puentes con la cultura. Los alumnos no ven al docente como alguien que necesitan para su inserción en la cultura social. La brecha es tan grande, y la forma de comportarnos ante ella tan inadecuada, que los adolescentes sienten aún más la separación y el espacio de apatía se incrementa. Esto produce un grado de segmentación que puede llevar a la exclusión de los sujetos de aprendizaje. Al haber enfrentamiento entre cronotopos pero sin entendimiento, se corre el riesgo de transitar, docentes y alumnos, por senderos paralelos.

La brecha generacional es acompañada por la brecha social y cultural dado que la escuela se desencuentra, muchas veces, con los medios masivos de comunicación y, fundamentalmente, con su lenguaje y su simbología, que resguardan lo popular (Gamarnik, 2012). Los medios actúan con una lógica comunicativa que impregna todo el funcionamiento social. Es, entonces, impensable separar la masividad presente en la sociedad de las instituciones escolares, porque de esta manera se pierde la genuina subjetivación, dado que la cultura incorporada no concuerda con aquella a la que los sujetos deben sobrevivir. Los discursos

tienen a desestimar las culturas mediáticas, influenciados por la antitesis de lo popular/académico, fuertemente arraigada en el desarrollo de los sistemas educativos.

La incorporación de los medios, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, de las redes sociales y de la cultura mediática al currículum de la escuela se torna imperativo. Esto es así porque de otra manera las prácticas escolares no serían más que ficciones y modelos equivocados de una sociedad y una cultura que no es tal.

Además de las brechas mencionadas, se corre peligro de exclusión al no incorporar en el proceso de subjetivación la cultura popular. La obligatoriedad del nivel secundario clama por la inclusión de temáticas, de formas de hacer y de pensar que abarquen el multiculturalismo y la diversidad. Continuar pensando y actuando con paradigmas de años anteriores lleva a que no todos los alumnos puedan desarrollar su subjetividad, la cual implica atender a las particularidades de cada uno, a sus rasgos e intereses (Ruiz, 2004). El alumno que no logra desarrollar adecuadamente su subjetividad es un alumno excluido.

Por último, la exclusión educativa *ad intra* de las instituciones escolares se pone de manifiesto cuando no se comprende la apatía de los alumnos, se actúa obsecuentemente y se teme a la autoridad por identificarla, erróneamente, con autoritarismo. Los alumnos, al ser personas que se encuentran en proceso de construcción de su subjetividad, requieren de la autoridad del otro para incorporar aquello que ellos mismos

deben asimilar. Esta autoridad no se manifiesta en la disciplina sino en la diferenciación (de roles, de intereses, de *hábitus*) y en el sano distanciamiento que debe tomar el docente del alumno, para poder convertirse en el otro necesario para la formación de la subjetividad, que se asienta, justamente, en la relación intergeneracional armónica (Ruiz, 2004; Zelmanovich, 2012).

Existe brecha (generacional, cultural, social), entonces, cuando no hay entendimiento de la simbología presente en cada subcultura (docente y adolescente), cuando las prácticas de la cultura escolar no coinciden con las prácticas de la cultura social y cuando, ante el enfrentamiento ante otro cronotopo, prevalece la incompreensión ante el entendimiento y la inclusión. Existe exclusión cuando se pretende aportar al desarrollo de subjetividades desde miradas homogeneizadoras en todos los ámbitos, desde la identidad sexual hasta la exaltación de la lectura y escritura tradicionales.

3. El prejuicio como tónica de la relación entre docentes y alumnos versus la transferencia

Al manifestarse cotidianamente las brechas anteriormente mencionadas, los alumnos no son capaces de otorgar sentido a las prácticas escolares. Estas no pasan de ser prácticas obligatorias, carentes de sentido, que no preparan en absoluto para la supervivencia en la realidad cultural y social actual. Se sostuvo que, al enfrentarse los subgrupos culturales de docentes y alumnos, se produce una incompreensión y un extrañamiento. Esto es lo que hace que la

mirada de unos y otros se tiña de prejuicio y que los resultados negativos que se obtienen de las prácticas generan la frustración de los docentes y la estigmatización de los alumnos.

La manifestación de brechas y la imposibilidad de desarrollo de la subjetividad de los sujetos conlleva lo que se denomina como *desligadura* (Zelmanovich, 2012) que se refiere a la desafiación entre la persona carente de herramientas para la comprensión de los símbolos de su cultura, con ese otro encargado de acercársela.

Zelmanovich (2012, p. 5) sostiene que "los crecientes procesos de estigmatización social de las nuevas generaciones que se suelen traducir en la culpabilización, patologización o criminalización por aquello que no pueden producir". Es decir que, por un lado se produce la desafiación y, por el otro, el resultado de ella es la inadecuación de las conductas juveniles a las demandas de la sociedad, lo que acarrea nuevas demandas de las generaciones adultas, que amplían las brechas y las diferencias.

Sucede que, al no encontrar caminos de acción, muchos docentes abandonan sus estrategias ante la imposibilidad de generar lazos educativos con los alumnos. Además, sin reflexionar sobre su propia práctica, depositan en las jóvenes generaciones los fracasos cotidianos. Desde su lugar, los jóvenes continúan con su actitud de desconfianza y abulia, no permiten ni dejan ser ayudados porque no encuentran en el docente a aquel otro, incompleto a su vez, que sea capaz de sostenerlos en la búsqueda de sentido.

Para salir de esta tónica general de malestar en la que prevalece el prejuicio se requiere, al igual que en un proceso de terapia psicoanalítica, asegurar la transferencia entre docentes y alumnos. Para esto el docente tiene que ser consciente de que su ayuda puede ser rechazada, que solo podrá colaborar en la educación de sus alumnos si ellos lo permiten, haciéndolos poner en contacto con los saberes propios de la cultura de la que ellos mismos (los jóvenes) son parte. El proceso de subjetivación es interno, propio de cada alumno y se da en la medida en que cada uno de ellos es capaz de otorgar sentido a la cultura en la que vive, interpretándola, criticándola y cuestionándola a través de los saberes y las formas de hacer propias de las culturas escolares.

De esta manera, se logra la filiación cultural entre los diferentes actores, quienes ofrecen su ayuda y compromiso y, a su vez, aceptan la ayuda y compromiso del otro; quienes aceptan los paradigmas culturales propios de cada subgrupo y trabajan desde ellos, nunca sin ellos o en contra de ellos. Aquí, la responsabilidad principal la tiene el docente, dado que el joven, siguiendo la tesis de Freud, no cuenta aún con las herramientas necesarias para comprender la semiótica cultural en la cual está inmerso.

4. Culturas escolares subjetivantes

Se ha afirmado que las culturas escolares deben ser modelos y esquemas de práctica que permitan comprender y analizar la realidad. ¿Cuáles son las culturas escolares subjetivantes? Como

primera respuesta, es posible aseverar que las culturas escolares subjetivantes son las que, atendiendo a la particularidad generacional, social y cultural de cada sujeto, permiten el contacto con la simbología propia de la cultura contemporánea, consolidando las estructuras psíquicas del sujeto que permiten el desarrollo.

Es necesario precisar como se manifiestan estas culturas en la escuela. Por un lado, a través de los saberes que se transmiten. Estos saberes, propios del campo académico y de las propias transformaciones de las culturas escolares (Goodson, 2007), deben incorporar todas aquellas cuestiones propias de la cultura actual (multiculturalismo, diversidad, medios masivos, nuevas tecnologías, identidad de género, formación política) sin dejar de lado aquellos saberes propios de cada área de conocimiento, generados en investigaciones a nivel académico y profesional, los cuales favorecen la democratización de la construcción de los saberes que se transmiten en la escuela y promueven el diálogo comunitario.

Por otro lado, a través de propuestas curriculares que atienden a los intereses de los alumnos y que no se limitan a la mera reproducción de saberes, sino que inundan la práctica escolar del *hábitus* al que responden. Por ejemplo, si una propuesta curricular centra su atención en el arte, esta no debe reducirse solo a la transmisión de corrientes artísticas, sino que debe impregnar las culturas escolares, pensando en clave cultural artística (Bender, 2012). Si los docentes y la institución privilegian los saberes teóricos por sobre el contenido y el sentido de las producciones artísti-

cas de los estudiantes se coloca al producto artístico como algo desconectado de la realidad social en la que están inmersos los alumnos. Es simplemente eso, una desconexión sideral del producto artístico con su significancia, su aporte liberador, de convivencia, de paradigma, bajo el cual tendría que ser visto.

Por último, pero primordial, se desprende de lo anteriormente dicho que las culturas escolares subjetivantes deben dotar de sentido a las prácticas escolares y a la realidad en general. Se afirmó que las propuestas curriculares no deben plasmarse solo en los contenidos sino también en las formas de hacer. Es por esto que es lógico pensar que prácticas subjetivantes deben enmarcarse en una cultura escolar coherente con ellas. En este sentido, resulta imperioso entender que la tarea educativa es una tarea de todos, ya que la cultura escolar es una cultura híbrida, con todas las implicancias que ello conlleva. Al ser una cultura híbrida, se compone de las prácticas que llevan adelante todos los actores de la institución educativa.

Es por esto que tanto directivos como orientadores educacionales, trabajadores sociales, preceptores, bibliotecarios y demás miembros de la comunidad educativa deben ser parte del proceso de subjetivación llevado a cabo a través de la asimilación y adecuación de las culturas escolares. Es decir, se requiere un trabajo conjunto y coherente de todos los miembros para adaptar eficazmente el currículum al cronotopo particular. El trabajo en equipo ressignifica la tarea docente, dado que genera nuevos lazos que actúan como base de

sustentación y de andamiaje de los procesos de formación de la subjetividad.

Estas culturas subjetivantes se encuentran en línea con lo que Violeta Núñez (2003) llama *Pedagogía social*. Se trata de lograr la construcción de plataformas múltiples, diversas, capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad.

Conclusiones

Se comenzó este artículo sosteniendo que las brechas generacionales, sociales y culturales entre adolescentes y profesores llevan al quiebre y ruptura del proceso de subjetivación que tiene que brindar la escuela a través de sus culturas. Esto genera que el trabajo del docente dentro de las instituciones y las aulas se encuentre limitado, al no hallar puntos de encuentro entre las culturas académicas, las de las nuevas generaciones y las de la sociedad. Estas cuestiones devienen en frustraciones tanto de los docentes, quienes sienten que "con estos chicos no se puede", como de los alumnos que creen que la escuela no tiene nada para ofrecerles.

A partir de lo expuesto, es posible concluir en la afirmación de dicha aseveración. Las brechas existentes entre adolescentes y docentes obstaculizan la formación de la subjetividad dado que, si bien es necesario el encuentro intergeneracional, este no tiene que manifestarse como brecha o separación,

sino más bien como diálogo y entendimiento.

Si el sujeto no puede construir su propia subjetividad no es capaz de comprender la simbología presente en su cultura, en otras palabras no puede sobrevivir.

Si bien el desarrollo de la subjetividad es un proceso interno del sujeto, es necesario que las generaciones mayores sean quienes introduzcan a las generaciones jóvenes en la cultura. Se sostuvo que las diferencias entre jóvenes y docentes obstaculizan este proceso. No obstante, existen estrategias y prácticas que apuntan a la consecución de prácticas escolares subjetivantes. Entre ellas es posible mencionar:

- La pedagogía social como el conjunto de prácticas que introducen al sujeto en la realidad social que lo rodea, partiendo de las particularidades de cada grupo social y de cada individuo, para la adecuación de la subjetividad a la realidad social.
- La inclusión de saberes provenientes no solo de los sectores académicos, científicos y profesionales, sino también de la problemática real presente en el cronotopo de los sujetos intervinientes y de las transformaciones y adecuaciones de las culturas escolares en la práctica.
- La inclusión de prácticas, modos de hacer o *hábitus* provenientes de las particularidades de los alumnos, como

por ejemplo utilización de nuevas tecnologías, incorporación de debates y estudios en torno a los medios masivos de comunicación, redes sociales, diversidad, consenso.

- Es necesario legitimar la autoridad docente, no entendida como autoritarismo sino como la distancia necesaria entre docente y alumno, que individualiza a ambos sujetos, los muestra como incompletos y evidencia la capacidad del docente para tender puentes entre la subjetividad de los alumnos y la cultura en la que deben desenvolverse. Además de manifestarse como autoridad en el campo o área específica del conocimiento.
- La práctica de la enseñanza como tarea compartida, teniendo en cuenta que el encuentro intergeneracional se enriquece con el incremento en cantidad e intensidad de lazos educativos, lo cual favorece el proceso de transferencia entre educadores y alumnos.
- La consideración de las culturas escolares como culturas híbridas, en las que el conflicto es visto como un factor necesario e inevitable de los encuentros entre subculturas pero que, en lugar de obstaculizar el desarrollo de la subjetividad, lo enriquece.

Original recibido: 08-10-2013

Original aceptado: 14-03-2014

Referencias bibliográficas

Bender, N. (2012). *Arte en la escuela*. Material de cátedra no editado. Diploma superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.

Brito, A. & Stagno, L. (2009). *La (des) igualdad social y cultural en la escuela: relaciones en torno a una compleja tensión*. Material de cátedra no editado. Diploma superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.

De Alba, A. (2007). El contacto cultural como una operación hegemónica y cronotópica. *Novedades Educativas*, 200, 12-15.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León: Universidad de León. (Trabajo original publicado en 1897).

Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Popular. (Trabajo original publicado en 1924).

Gamarnik, C. (2012). *La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual*. Material de cátedra no editado. Diploma superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO.

Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa y el futuro social. *Revista Brasileira de Educacao*, 35, 241-252.

Goncalves Vidal, D. (2007). *Culturas escolares. Entre la regulación y el cambio*. Brasil: Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo

Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35.

Ruiz, I. (2004). Efectos de transferencia en un instituto de secundaria. *NODVS*, 11, 1-3.

Zelmanovich, P. (2012). *Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos*. Buenos Aires: FLACSO.

Multiculturalidad y diversidad social en la escuela: la asignación universal por hijo desde la óptica de madres de alumnos de enseñanza media

María Lorena Alonso ¹

El presente trabajo refleja parte del análisis realizado sobre entrevistas a madres de alumnos de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, que perciben la asignación universal por hijo. Para ello se focaliza la relación entre diversidad cultural y desigualdad social, que remite al devenir histórico de la construcción de nuestra identidad nacional (Domenech, 2003), y que en la actualidad reedita determinados modelos de aculturación (Berry, 2003) en la relación con personas migrantes de países limítrofes y ciertos sectores de población autóctona que comparten características socio-económicas desfavorables. Reclama reflexionar y analizar con detenimiento su impacto en el contexto educativo en la medida en que la tensión y los conflictos que con frecuencia se manifiestan en las escuelas, y que toman la forma de actitudes y conductas discriminatorias expresadas en diferencias fenotípicas y/o nacionales ("negro", "bolita", "paragua", "gitano"), tienen en realidad un trasfondo socio-económico.

Desigualdad social - Migrante - Pluralismo cultural

This article reflects part of the analysis developed on several interviews to the mothers of high school students at a school in the city of Córdoba. Women, who get "asignacion universal por hijo" (national social benefit for low income families mostly with non formal jobs). The key topics are focused on the relationship between cultural diversity and social

¹ Doctora en Psicología Social. Máster en Investigación. Becaria Posdoctoral CIECS-CONICET. Departamento Río II, Córdoba, Argentina. E-mail: marialorenalonso@hotmail.com.

inequality, which refers to the historical evolution of the construction of our national identity (Domenech, 2003), and which nowadays re-edits certain acculturation's models (Berry, 2003) related to immigrants from neighboring countries, as well as certain sectors of the population who share unfavorable socio-economic characteristics.

It requires a careful reflexion and analysis of the situation and its impact on the educational context where there is tension and conflict that turn into discriminatory behavior; and also on attitudes expressed as phenotypic or national differences ("negro", "bolita", "paragua", "gitano") that have a socio-economic background.

Social inequality - Migrant - Cultural pluralism

Introducción

El trabajo que este artículo comunica se enmarca dentro de un proyecto de investigación postdoctoral del Centro de Investigación y Estudios sobre Cultura y Sociedad - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIECS - CONICET) de diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención para el desarrollo de *competencias educativas interculturales* en el profesorado. En este sentido, se pretende aquí reflejar parte del análisis de entrevistas hechas a madres de alumnos que perciben la asignación universal por hijo, de una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba, sobre las vivencias y significaciones sobre sí mismas, su contexto social y la cultura escolar, a fin de que los docentes puedan conocerlas y subsanar dificultades en el abordaje de la multiculturalidad en su práctica.

Partimos de entender el concepto de multiculturalismo como un concepto *situado y amplio*. *Situado*, porque hablar de multiculturalidad en Argentina no es

lo mismo que hacerlo en otros contextos nacionales o político-geográficos. El multiculturalismo en América Latina y el Caribe tiene una historia de más de quinientos años; en donde se reeditan modelos de aculturación (Berry, 2003) característicos de la colonización, conquista y evangelización, que supusieron la negación del *otro* representado por grupos étnicos originarios. Son procesos de aculturación que se actualizan transfiriéndose a los inmigrantes provenientes de países limítrofes y a ciertos sectores de población autóctona que comparten características socio-económicas desfavorables. Es una realidad que solapa dichas características con aquellas de índole "fenotípico". Si en un primero momento, la construcción de nuestra identidad nacional supuso la puesta en funcionamiento de diversos mecanismos de homogeneización al servicio de suprimir todo aquello que se alejaba del ideal blanco-europeo, más recientemente, la amenaza a la identi-

dad nacional no es ya el indio o mestizo, que cobra valor como "originario", sino el extranjero. Un extranjero necesario para la definición del *nosotros*, para el desarrollo de un sentimiento de pertenencia, de cohesión y seguridad alimentado por la hostilidad hacia el *otro* (Kuasñosky & Leschziner, 1998).

Asimismo, y atendiendo al sentido *amplio* del concepto de multiculturalismo, entendemos que el mismo comprende distintos tipos de diversidad: étnica, socio-económica, de género, cultural, de lenguas o de identidad sexual. Por ello, y en el trabajo que aquí se comunica nos focalizamos en la relación entre *diversidad cultural y desigualdad social* (Domenech, 2003), que en el contexto nacional argentino asume especial importancia por la conjugación de los movimientos migratorios tanto dentro como fuera del territorio y las continuas transformaciones sociales. Reclama reflexionar y analizar con detenimiento su impacto en el contexto educativo. De hecho, la tensión y los conflictos que con frecuencia se manifiestan en las escuelas, y que toman la forma de actitudes y conductas discriminatorias expresadas en diferencias fenotípicas y/o nacionales ("negro", "bolita", "paragua", "gitano"), tienen en realidad base socio-económica. Es lo que Margulis y Urresti (1998) denominan la *"racialización de las relaciones de clase"*, procesos discriminatorios que están profundamente arraigados en nuestros códigos culturales (de alumnos, padres, docentes, directivos, vecinos del barrio, etc.), y que por tanto funcionan de un modo naturalizado como *habitus* que actúan de modo impensado a través del lenguaje ("lento", "torpe", "no le da la cabeza", "estudiar no es lo suyo", "vago")

y en los comportamientos (repitencia, deserción escolar, ausentismo, falta de motivación, peleas entre compañeros, agresión a docentes, etc.).

Desde una perspectiva educativa multicultural es posible comprender que gran parte de las dificultades que el docente tiene en su práctica se deben al desconocimiento acerca de las vivencias y significaciones que las familias de sus alumnos construyen sobre la escuela, sus hijos, el docente, la definición que hacen de sí mismos a partir del contexto social en el que viven y la distancia percibida respecto de la cultura escolar. Es por ello que, respondiendo a una primera etapa de aproximación al contexto en estudio, nos propusimos recoger las versiones y explicaciones que sobre ello construyen las figuras parentales.

Recabar información respecto de la discriminación o el rechazo desde y hacia ciertos sectores socio-económicos vulnerables y/o relacionados a colectividades de inmigrantes supone no pocas dificultades. Como Margulis y Urresti (1998) advierten, se trata de un fenómeno evanescente que se esfuerza por disimular y ocultar a través de la apelación al doble discurso. Por esta razón, se buscó acceder a dicha información de modo indirecto. Se propuso entonces como tema "disparador" la asignación universal por hijo (AUH). Para ello, se identificaron aquellas familias de alumnos que percibían dicha asignación.

La asignación universal por hijo (AUH)

La AUH es una política pública estatal que se enmarca dentro de los deno-

minados programas de transferencia monetaria condicionada (PTC). Los PTC buscan fortalecer el capital humano por medio de educación salud y empleabilidad o capacitación laboral de modo de romper la reproducción intergeneracional de la pobreza (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2009). En este sentido, la AUH tuvo como objetivo extender el beneficio de la seguridad social a niños, niñas y jóvenes de aquellos trabajadores desocupados o con trabajos informales. El beneficio consiste en una prestación monetaria no retributiva de carácter mensual, que se abona a uno solo de los dos padres, tutor o pariente por consanguinidad (hasta el tercer grado) y que requiere, en su carácter *condicional*, el cumplimiento de controles sanitarios y del plan de vacunación obligatorio para los niños y niñas de hasta cuatro años inclusive, así como la asistencia escolar para niños, niñas y jóvenes de entre cinco y dieciocho años. Cabe resaltar que el alcance potencial del programa superaría al 10% de la población total (unos cinco millones de niños, niñas y adolescentes), posicionando a la política como una de las más relevantes de la región.² En este sentido, aun los documentos más críticos sobre este programa coin-

ciden en señalar que se trata de un alcance significativo respecto de su situación previa (Kaplan, 2010).

La promulgación del Decreto 1602/2009 en octubre de 2009 que establece la AUH es una de las medidas más importantes destinadas a niños, niñas y jóvenes de la última década, en especial si se tiene en cuenta que la misma llegó impulsada desde el ámbito académico a partir del reclamo de diversas organizaciones y movimientos sociales (Lo Vuolo, 2010). Por ello, el proceso mediante el cual pasa al ámbito político y su implementación en base al debate y la argumentación de diversos grupos de interés, son logros muy valiosos.

El contexto

Las reflexiones que aquí se presentan surgen a partir de la realización de once entrevistas semiestructuradas basadas en un *guión* orientador que buscó recoger *prenociones*³ construidas por las figuras parentales (en este caso madres de alumnos y alumnas) respecto de:

- las trayectorias escolares de sus hijos y su relación con la AUH,

² Ya en marzo de 2010 se liquidaron 3.550.000 de prestaciones de asignaciones familiares (Roca, 2010).

³ Como estrategia aplicada en un primer nivel de análisis y que da cuenta de las categorías armadas por los sujetos entrevistados. Se obtuvieron las *versiones* y *explicaciones* (de cada individuo por un lado, así como las respuestas del conjunto) que permiten acceder a *prenociones* sobre una determinada temática y que, como tales, solo pueden ser racionalizadas a posteriori. En esto se diferencian de las opiniones en tanto estas tienen un carácter preestablecido. La opinión es algo que el sujeto ha alcanzado, implica una elaboración o una detenida evaluación de la información disponible y, por ello, no todos tienen posibilidad de opinar sobre algo. En este sentido, no todos tienen los medios económicos y sociales para ejercer ese derecho (Bourdieu, 1999).

- valoración de la AUH,
- las trayectorias de los padres (nivel educativo alcanzado, causas de abandono),
- expectativas sobre la educación de sus hijos,
- acceso y uso del servicio de comedor a través del Programa de Asistencia Integral del Gobierno de Córdoba (P.A.I.COR.) en el colegio.

El contexto escolar en estudio es un centro educativo público, de nivel medio,⁴ situado en un barrio residencial de la ciudad de Córdoba que se distingue por una fuerte presencia de estudiantes universitarios del interior del país (por su cercanía a la ciudad universitaria), y la presencia de familias de clase socio-económica media y media-alta. En contraste, la población estudiantil que asiste al colegio se caracteriza por el hecho de provenir de barrios urbano-periféricos en donde las variables *diversidad cultural* y *desigualdad social* están en constante tensión, no solo como producto de una marcada presencia de familias de origen extranjero (principalmente Bolivia y Perú), sino por el nivel de vulnerabilidad social asociado a problemáticas de precarización del empleo, consumo de droga, violencia, delincuencia, etc.

Las participantes

Las participantes fueron once mujeres, madres de alumnos de 1º a 6º

año de una escuela pública de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Todas ellas, junto a sus familias, perciben la AUH. De las once madres entrevistadas, cuatro eran bolivianas (inmigrantes externos de país limítrofe) al igual que sus esposos. Una de ellas era cordobesa y su esposo boliviano (mixto autóctono-inmigrante extranjero), y otra, cordobesa y su esposo proveniente de otra provincia argentina (mixto autóctono-inmigrante interno). Asimismo, dos de ellas al igual que sus maridos provenían de otras provincias argentinas (inmigrantes internos). En tanto que tres de ellas al igual que sus parejas eran cordobeses (autóctonos).

En el Cuadro 1, se detallan los nombres ficticios de las madres entrevistadas, lugar de origen de las mismas, edad y lugar de origen del padre.

La AUH, trayectorias escolares y multiculturalismo

Ahondar en la temática de la AUH y como esta es percibida por las familias receptoras supone un trabajo de reflexión y análisis, que excede los objetivos propuestos en el presente artículo. No obstante, tomarla como "disparador" para conocer las explicaciones que las figuras parentales construyen sobre las trayectorias escolares de sus hijos, las propias, la definición que hacen de sí mismos a partir del contexto social en el que viven y la distancia percibida res-

⁴ El hecho de que se escogieran participantes en el contexto de la escuela media se debió a la facilidad de acceso a la muestra puesto que la investigadora lleva a cabo tareas docentes y de investigación en dicho centro.

pecto de la cultura escolar, requiere de ciertas puntualizaciones.

La primera puntualización tiene que ver con el hecho de que la AUH constituye un dispositivo de "seguimiento" que el Estado hace de las familias y sus hijos a través de la periódica presentación de comprobantes de asistencia a clases, inscripciones, etc. La AUH es una ayuda económica valorada en la medida en que representa el *reconocimiento* por parte del Estado de estas familias.

- *"Sí, ayuda, ayuda a comprar los materiales, la ropa... porque aunque yo tra-*

baje, mi esposo trabaje... no alcanza... así que sí, es una ayuda, sí". (Sara, Bolivia)

- *"A mí me viene de diez la asignación porque es una ayuda muy grande para mí, para los chicos... para ayudarme a hacerlos estudiar...". (Marta, 44 años, Bolivia)*

- *"Es una ayuda... nos sirve y siempre viene bien...". (Fernanda, 42 años, Córdoba)*

- *"Por ejemplo nosotros lo usamos para comprarles cosas que nos piden para venir al colegio... por ejemplo una*

Cuadro 1: Datos de la muestra

Entrevista n°	Nombre	Edad	Lugar de origen	Lugar de origen padre	Categoría
1	Fernanda	42 años	Cba. (Arg.)	Bolivia	Mixto autóctono - inmigrante externo
2	Camila	40 años	Cba. (Arg.)	Santa Fe (Arg.)	Mixto autóctono - inmigrante interno
3	Rosa	50 años	Cba. (Arg.)	Cba. (Arg.)	Autóctono
4	Julia	38 años	Sgo. del Est. (Arg.)	Tucumán (Arg.)	Inmigrantes internos
5	Paula	40 años	Bolivia	Bolivia	Inmigrantes externos
6	Susana		Cba. (Arg.)	Cba. (Arg.)	Autóctono
7	Raquel		Cba. (Arg.)	Cba. (Arg.)	Autóctono
8	Sara		Bolivia	Bolivia	Inmigrantes externos
9	María	41 años	Cba. (Arg.)	Cba. (Arg.)	Autóctono
10	Marta	44 años	Bolivia	Bolivia	Inmigrantes externos
11	Eugenia		Bolivia	Bolivia	Inmigrantes externos

remerita, un pantaloncito, unas zapatillas... que tampoco alcanza porque las que ellos quieren... pero está y nos es útil...". (Camila, 40 años, Córdoba)

- *"Para mí, esto de la asignación nos ayudó mucho para... o sea para mandar a la escuela los chicos... medianamente a veces nos alcanza para comprarles ropa... pero... te ayuda para pagar el alquiler también...". (María, 41 años, Córdoba)*
- *"Y... bien, no nos alcanza para vivir, es una ayuda, nos sirve... pero para lo que se usa es para lo que se necesite... que se necesita comida, comida; remera... Entonces una ropa... Para lo primero que se necesite se va usando la plata. Lo más importante es la comida por supuesto...". (Rosa, 50 años, Córdoba)*

Los destinatarios son "mirados" y "reconocidos", son "identificados" como ciudadanos dentro del sistema. Hay formularios que rellenar, se trata de un trámite *nominal*, y que por tanto nombra, señala y *reconoce* a los sujetos implicados. Constituye un elemento narcisístico que sostiene a sus destinatarios, del lado de la habilitación y la posibilidad. El análisis de las entrevistas permite observar una asociación entre el impacto económico producto de la percepción de la AUH y expectativas positivas de cambio que se depositan en la continuidad de los estudios de sus hijos. En este sentido, la AUH como programa de transferencia monetaria que contribuye a la redistribución de recursos puede ser una herramienta que no solo satisfaga *necesidades* sino también los *deseos* de las personas. Ello conduce a reflexionar acerca del modo en que la escuela puede potenciar y mejorar dicho impacto.

Como señala Kaplan (2010, p. 69), "una de las instituciones sociales donde es posible, bajo ciertas condiciones, superar formas de estigmatización social en la escuela". La escuela representa un espacio donde se producen narrativas identitarias y por tanto, donde es posible ampliar el horizonte simbólico que encierra a los sujetos "por debajo del índice de la pobreza", y en donde la cadena significativa "pobre" deje de vincularse necesariamente a "peligroso", "sospechoso", "vago", "no le da la cabeza, etc".

Ahora bien, en este punto es fundamental tener en cuenta que para la población que desempeña trabajo informal ("en negro"), la presión social es mayor, la (auto) exigencia por alcanzar empleos "en blanco" es un tema recurrente en las palabras recogidas de las mujeres entrevistadas. La educación de los hijos se convierte en pasaporte para alcanzar dicho anhelo y, por tanto, en vehículo de la movilidad social ascendente. Que no se repita la historia de los padres. Que los hijos puedan, a través de la educación, alcanzar el empleo formal.

Aquí retazos de las entrevistas:

- *"Yo creo que ellas ven la situación de nosotros y no quieren pasar lo mismo. Y nosotros no queremos que ellos les pase... así... problemas como nosotros. Yo pienso que... porque ellos no quieren... ser algo más de lo que pueden ser". (María, 41 años, Córdoba)*
- *"Quisiera que sean alguien mañana, que no... sufran también". (Marta, 44 años, Bolivia)*
- *"Igual si no hubiera la ayuda encontra-*

ría la forma de hacerlos estudiar, porque yo quiero que sean alguien y... no sean como yo (ríe) que no, no...". (Eugenia, 48 años, Bolivia)

- *"Anoche me dijo 'mamá, ¿iré a sacar las materias? Porque en realidad a mí no me gusta'. Y yo le dije: 'no se trata de que te gusten, vos tenés que sacar esas materias y pensar en el estudio', porque esa es un arma más, porque él quería abandonar y yo le dije a él... 'si abandonás, vos te vas de albañil'. 'Y yo trabajo y hago lo que quiero'. 'Y no podés hacer lo que querés porque es el futuro tuyo. ¡Vos tenés el estudio o trabajás de albañil!' Él ya sabe... porque no le gusta lo de albañil...". (Camila, 40 años, Córdoba)*

Las trayectorias escolares de los padres refuerzan la proyección de exigencias sobre los hijos: "no quiero que él sufra lo mismo que yo", "que sea alguien en la vida", "que no pase lo que nosotros pasamos", etc. La escuela es erigida entonces como un dispositivo de justicia social que podría liberarlos de la "lógica pigmentocrática" (Bonilla Silva, 2004) que los mantiene dentro de un circuito social que les precede. Que los asigna funcionalmente a ocupar determinados puestos y condiciones laborales. Dicha asignación y (pre)determinación se asienta en una dinámica de marginación y segregación fuertemente negada, no solo por quienes la ejercen, sino por aquellos que son víctimas de la segregación. Desde una dialéctica etnia-clase, la marginación social se construye sobre bases "raciales" que alcanzan a extranjeros (inmigrantes de países limítrofes, como en este caso Bolivia) o a los "otros de adentro" (pobres, villeros, ne-

gros, gronchos, etc.). Con Szulik y Valiente (1998), diremos que las representaciones sociales sobre las que se construye la otredad determinan la ubicación de los sujetos en el mercado laboral. Funcionando de modo solapado, disimulado y encubierto.

Ya desde la colonización, las relaciones de clase se fueron construyendo sobre una base racializada (Margulis, 1998) que fue marcando y determinando las categorías sociales y económicas, reforzando y sedimentando los códigos culturales a partir de los cuales la distancia social y simbólica que nos separa de un otro puede ser mayor o menor y variar en su carga afectiva y valorativa. Coincidimos, entonces, con Tovías (2005), cuando afirma que el concepto de multiculturalidad se construye en el seno de cada sociedad, y que, por tanto, responde a determinado marco histórico-social y determinadas trayectorias en los procesos de construcción de su diversidad. En este sentido, como lo plantea Susana Tovías (2005), la relación entre diversidad cultural y educación es compleja en la medida en que las variables que la atraviesan son muchas. Y en función de qué tipos de variables se prioricen, hablaremos de uno u otro tipo de respuesta educativa a esa diversidad. Así, desde una perspectiva más próxima a la tradición anglosajona y ligada al desarrollo de la investigación en antropología de la educación, es posible observar la tensión que afecta las trayectorias educativas de niños y niñas de grupos minoritarios en relación al sistema educativo trasmisor de la cultura dominante "legitimizada por el poder y por la relación que existe entre cultura, edu-

cación y relaciones de desigualdad social" (Tovías, 2005, p. 2). Se trata de una tensión que ubica al docente en una difícil posición, marcada por las "distancias": entre la (re)transmisión de la cultura dominante y el ejercicio crítico a los valores que la sostienen; entre la negociación de códigos culturales diferentes a aquellos en los que él mismo ha sido socializado.

Hasta aquí, hemos intentado desarrollar la primera puntualización a la que hicimos referencia, la AUH como dispositivo social. En adelante, consideraremos una segunda cuestión que, al hilo de aquella, exige señalar la distinción producida respecto de las políticas sociales en Argentina.

La comida como categoría social: el uso del comedor en la escuela

Previo a la década de los noventa, las políticas sociales en Argentina se caracterizaban por su focalización en el *pobre* como beneficiario (Goldar, Dominguez, Masnú, Paez, Aciar, Potaschner & Chiavetta, 2012). Por su parte, la AUH sienta sus bases desde una perspectiva diferente en tanto que los beneficiarios son principalmente trabajadores desocupados y/o de economía informal. Hay un corrimiento del lugar de "pobre" como condición para percibir la asignación económica.

De esta segunda puntualización surge un elemento relevante para la reflexión y el análisis de las entrevistas realizadas: el hecho de haber observado que, con frecuencia, los jóvenes que perciben la AUH no asisten al *comedor* (P.A.I.COR) del colegio. Tras indagar al

respecto en las entrevistas a las madres, nos encontramos con que "el comedor" es asociado a la categoría social de "pobres", una categoría de la cual los sujetos entrevistados pretenden distanciarse. Hay una "resistencia" a la identificación en ese punto. En palabras de las entrevistadas,

- *"porque no quiere... no hace falta... yo hasta que le pueda dar de comer no...no le gusta el P.A.I.COR...". "Él venía al P.A.I.COR. antes, porque él se agregó solo... pero venía a veces sí, a veces no", "yo mientras le pueda dar de comer no lo voy a mandar, eso es para los chicos que lo necesitan".* (Raquel, Córdoba)
- *"Después es como que son más grandes y como que la comida no les gusta...".* (Susana, Córdoba)
- *"Y... bueno, antes sí comía... ahora se van poniendo grandes y... no sé... les da vergüenza, no sé...".* (Camila, 40 años, Córdoba)

La "comida" implica toda una serie de categorías sociales y por tanto de relaciones sociales. Como expresa Patricia Aguirre,

los alimentos son lo que son porque entran en el juego de relaciones de un grupo como producto de un ecosistema que es explotado con cierta tecnología, y ciertos medios de producción, con ciertas leyes que dirigen la distribución hacia unos y no hacia otros, con creencias científicas y de las otras que funcionan como principios de inclusión etc. (2010, p. 31)

Si bien la AUH constituye una asignación económica valorada positivamente

te por parte de sus destinatarios, aunque también hay claridad respecto de los límites relativos al monto que la misma constituye (unos 340 pesos)⁵, "permite a la mamá reconstruir una estrategia de consumo más autónoma" (Aguirre, 2010, p. 34). Brinda la posibilidad de elegir los alimentos que se consumirán según sus propias reglas, según su bagaje cultural. Hay un empoderamiento dentro de la familia respecto del gasto en consumo de alimentos.

Se produce un empoderamiento familiar, que pone en evidencia la resistencia a afiliarse a determinada clase socio-económica. En el discurso de las madres (autóctonas) entrevistadas, puede observarse el "desplazamiento" a nivel discursivo sobre el uso del comedor escolar que justifica en muchos casos el no uso del mismo por parte de sus hijos. No así, en los tres casos de madres de origen boliviano (categoría social *inmigrantes*), cuyos hijos sí asisten al comedor, y en los que el discurso de las madres no repara en la posibilidad de no tomar dicha ayuda. Es la identidad social operando la diferencia, es la diferencia que circunscribe un "nosotros" a partir de la diferencia con "otros". El comedor permite diferenciar y categorizar a los sujetos, nominarlos y diferenciarlos: "los que lo necesitan" - "los que no lo necesitan". Los que toman la ayuda "sin lugar a dudas" y aquellos que desde una jerarquización diferente (pertenecen a la categoría social de *autóctonos*) se autorizan una elección: no tomar el servicio.

Reflexiones finales

Pensar, entonces, la diversidad socio-cultural en nuestras escuelas desde una perspectiva multicultural remite interrogarnos aquello que Patricia Redondo (2006), Inés Dussel y Myriam Southwell (2006) plantean sobre *de quién y para quién* es la escuela, y por tanto *para quién sirve la escuela*. La escuela, que según las autoras, definimos como "nuestra", y como "para todos", se encuentra lejos de representar un conjunto homogéneo y se define por su diversidad. Reivindicar la diversidad para definirnos es el desafío que hace necesario repreguntarnos para construir prácticas pedagógicas inclusivas, significativas, abiertas.

Desde una concepción amplia de la *educación multicultural*, se propone el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas así como de reflexión teórica y política, tendientes al fortalecimiento cultural de grupos minoritarios. Se alude a la necesidad de reforma de la práctica educativa "con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada" (Díaz & Rodríguez, 2007, p. 2).

Sin embargo, coincidimos con Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez cuando expresan que

hoy es reconocido el énfasis en concebir a la educación intercultural como un proyecto que no se encie-

⁵ Monto percibido desde septiembre de 2012. A partir de mayo de 2013 pasó a ser de 460 pesos.

rra dentro de las paredes de la escuela ni se agota en la escolarización exitosa de niños de grupos étnicos particulares, sino que se abre hasta hacer visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes traban en desmedro de los grupos étnicos (entre otros colectivos de identidad). (Díaz & Rodríguez, 2007, p. 2)

En síntesis, la interculturalidad no puede ser únicamente un programa que atienda con exclusividad elementos culturales para no discriminar o para tolerar, sino que hablamos de una construcción política que establezca nuevas relaciones entre los sujetos y grupos que conforman una sociedad.

Pensemos por ejemplo en el docente; como tales nos adscribimos a una determinada clase social, y desde allí "leemos", "interpretamos", "enseñamos", "castigamos", "premiados", "promovemos", "reprobamos" a nuestros alumnos. Desde el lugar social y las categorías sociales con las que se define el docente como miembro del colectivo social, el maestro "ubica" a sus alumnos en un determinado *locus* y circuito social. Uno de los grandes desafíos de la cultura escolar es el de incluir la cotidianeidad extraescolar como estrategia de intervención; y no continuar reproduciendo aprendizajes destinados a que los individuos aprendan a "moverse" exclusivamente dentro de ella. Pues desde esta perspectiva, solo son exitosos aquellos alumnos cuyo bagaje cultural y social es más cercano a la cultura escolar en tanto que aquellos grupos de alumnos cuyo sustrato cultural y social se aleja del currículum oficial y sus

códigos culturales están condenados al fracaso.

En síntesis, es preciso atender a los contextos sociopolíticos y no solo culturales en los que emergen y se abren camino las propuestas de educación multicultural. O mejor aún, atender los constructos culturales que definen a esos contextos sociopolíticos. Para ello, es preciso situarse desde el marco de la educación multicultural, definida no como un proceso de transmisión de cultura (pues esta ya cuenta con su propio proceso de dinámica interna para tal fin), sino a la promoción del conocimiento *crítico* generado sobre ella. Y es que esta postura crítica del conocimiento obedece a la lógica propia de un conocimiento *alternativo*.

Se trata de un conocimiento científico, es decir sistemático y que va más allá del conocimiento vulgar, en el que debe prevalecer el "relativismo" sobre la propia cultura.

La educación multicultural debe ser la potenciación desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural. (García, Pulido & Montes del Castillo, 1997, p. 243)

Original recibido: 18-04-2013

Original aceptado: 19-03-2014

Referencias bibliográficas

- Aguirre, P. (2010, noviembre). Exposición en la segunda jornada "Asignación universal por hijo e impactos sociales". *Asignación universal por hijo. Ciclo de conferencias*. Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS), Red Argentina de Ingreso Ciudadano (REDAIC), Buenos Aires. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. Chung, P. Ballsrganista y G. Marin (Eds.). *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 17-37). Washington: American Psychological Association.
- Bonilla Silva, E. (2004, noviembre). From bi-racial to tri-racial: Towards anew system of racial stratification in the USA. *Ethnic and Racial Studies*, 2 (6), 931-950.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). *Panorama social de América Latina 2009*. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/37839/PSE2009-texto-completo.pdf>.
- Díaz, R. & Rodríguez, A. (2007). La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Astrolabio*, 4, 1-22.
- Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. *Estudios*, 14, 33-47.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2006). De quién y para quién es la escuela. *El Monitor*, 5 (9), 25-31.
- García C. F., Pulido, R. & Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 13, 223-256.
- Goldar, M. R., Dominguez, A., Masnú, M. A., Paez, N., Aciar, C., Potaschner, P. & Chiavetta, V. (2012, enero). Informe final. Consejo Federal de Inversiones - Consejo Ecuménico de Cuyo. *Impacto e implicancias de la asignación universal por hijo en políticas públicas provincial y municipales de Mendoza. Propuestas a futuro*. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.ecumenica.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/Informe-Final-AEC.pdf>.
- Lo Vuolo, R. (2010, noviembre). Comentario en la primera jornada "La asignación universal por hijo frente a un ingreso ciudadano en la niñez". *Asignación universal por hijo. Ciclo de conferencias*. Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS), Red Argentina de Ingreso Ciudadano (REDAIC), Buenos Aires. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf.
- Kaplan, C. (2010). Exposición en la cuarta jornada "Asignación universal por hijo y

el impacto en la educación". *Asignación universal por hijo. Ciclo de conferencias*. Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS), Red Argentina de Ingreso Ciudadano (REDAIC), Buenos Aires. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf.

Kuasñosky, S. & Leschziner, V. (1998). El lugar del otro. Reflexiones a partir de un estudio en el barrio de La Boca. En M. Margulis & M. Urresti (Eds.), *La segregación negada: cultura y discriminación social* (pp. 153-176). Buenos Aires: Biblos.

Margulis, M. (1998). La racialización de las relaciones de clase en Buenos Aires: genealogía de la discriminación. En M. Margulis & M. Urresti (Eds.), *La segregación negada: cultura y discriminación social* (pp. 37-62). Buenos Aires: Biblos.

Margulis, M. & Urresti, M. (1998). Introducción. En M. Margulis & M. Urresti (Eds.), *La segregación negada: cultura y discriminación social* (pp. 9-14). Buenos Aires: Biblos.

Szulik, D. & Valiente, E. (1998). El rechazo a los trabajadores inmigrantes de países vecinos en la Ciudad de Buenos Aires: aproximaciones para su interpretación. En M. Margulis & M. Urresti (Eds.), *La segregación negada: cultura y discriminación social* (pp. 223-264). Buenos Aires: Biblos.

Redondo, P. (2006). Lecciones e inquietudes para un nos-otros. ¿Para qué y a quién sirve la escuela? *El Monitor*, 5 (9). Recuperado el 2 de mayo de 2012, de www.me.gov.ar/monitor/nro9/dossier4.htm.

Roca, E. (2010, noviembre). La asignación universal por hijo frente a un ingreso ciudadano en la niñez. *Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS) y la Red Argentina de Ingreso Ciudadano (REDAIC)*. Buenos Aires, Argentina.

Tovías, S. (2005). Formación de los educadores interculturales. Una mirada intercultural desde el educador en formación permanente. En M. Antón & B. Moll (Coords.), *Educación infantil. Orientaciones y recursos* (pp. 1-6). Barcelona: CISSPRAXIS.