



ESCUELA, IDENTIDAD Y DISCRIMINACIÓN

Néstor López (coord.)

María Bertely Busquets

Xavier Bonal Sarró

Camilla Croso

Mauricio González Oviedo

Néstor López

María Isabel Mena García

Laura Pautassi

Valter Silvério

Juan de Dios Simón

Frédéric Tupin



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires

**ESCUELA, IDENTIDAD
Y DISCRIMINACIÓN**

ESCUELA, IDENTIDAD Y DISCRIMINACIÓN

Néstor López (coord.)

María Bertely Busquets
Xavier Bonal Sarró
Camilla Croso
Mauricio González Oviedo
Néstor López
María Isabel Mena García
Laura Pautassi
Valter Silvério
Juan de Dios Simón
Frédéric Tupin



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



**Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación**
Sede Regional Buenos Aires

Escuela, identidad y discriminación / María Bertely Busquets ... [et.al.] ;
coordinado por Néstor
López. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional
de Planeamiento
de la educación IPE-Unesco, 2011.
320 p. ; 21x15 cm.

ISBN 978-987-1836-77-2

1. Educación. 2. Diversidad. I. Bertely Busquets, María II. López, Néstor,
coord.
CDD 370.07

Fotografía de tapa: Gunther_Gerzso (fragmento).

ISBN 978-987-1836-77-2

© Copyright UNESCO 2011

International Institute for Educational Planning

7-9 rue Eugène-Delacroix

75116, Paris, Francia

IPE - UNESCO Buenos Aires

Agüero 2071

(C1425EHS) Buenos Aires, Argentina

Tel. (5411) 4806-9366

www.iipe-buenosaires.org.ar

info@iipe-buenosaires.org.ar

Impreso en Argentina.

Primera edición 2011.

Hecho el depósito que establece la Ley 11.723.

Las ideas y las opiniones expresadas en estos textos son propias de los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO o del IPE. Las designaciones empleadas y la presentación del material no implican la expresión de opinión alguna, cualquiera que ésta fuere, por parte de la UNESCO o del IPE, concernientes al estatus legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, fronteras o límites.

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

Sobre los autores

María Bertely Busquets

Doctora en Educación, investigadora del CIESAS/México e integrante de la Red de Educación Inductiva Intercultural. Junto con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México y educadores mayas independientes de Chiapas coordina proyectos educativos para construir una ciudadanía activa y solidaria en tres estados de México, y en Roraima, Brasil. Entre sus publicaciones recientes destacan: “Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües” co-coordinado por Jorge Gasché y Rossana Podestá, y un capítulo publicado en el libro “New World of Indigenous Resistance: Noam Chomsky and Voices from North, South and Central America”.

Xavier Bonal

Profesor de Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona, miembro fundador de la Red Europea sobre Globalización y Educación (GENIE) y de la Red de Expertos en Ciencias Sociales y Educación (NESSE) de la Comisión Europea. Realizó investigaciones en el ámbito de la sociología de la educación y la política educativa en España, Europa y América Latina. Fue consultor de diversos organismos internacionales, como UNESCO, UNICEF, la Comisión Europea y el Consejo de Europa, y colaboró como profesor invitado en universidades europeas y latinoamericanas. Es autor de numerosas publicaciones en revistas nacionales e internacionales y de varios libros.

Camilla Croso

Coordinadora general de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) y presidenta de la Campaña Mundial por la Educación, iniciativas que articulan redes y organizaciones de la sociedad civil. Su campo de estudio y trabajo en los últimos años ha

sido la exigibilidad política y jurídica del derecho a la educación y la superación de las múltiples formas de discriminación. Participó en la coordinación de distintas publicaciones referidas a estos temas, entre las que se destacan “El derecho a la educación vulnerado. La privatización de la educación en Centroamérica” y “El financiamiento de una educación pública de calidad para todos y todas”.

[6]

Mauricio González Oviedo

Sociólogo y magíster en Ciencias Políticas del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica. Asesor del Ministro de Educación Pública de Costa Rica. Fue consultor de diversas agencias del Sistema de Naciones Unidas en derechos de la niñez y la adolescencia, y el diálogo intercultural. Fue oficial de políticas públicas en UNICEF en México y en Costa Rica, trabajó como consultor-asesor de reformas en políticas legislativas en derechos de la niñez y la adolescencia en República Dominicana, Argentina, Cabo Verde, México, Ecuador, El Salvador y Panamá. Coautor de “Deterioro y auge de lo social en el umbral del ajuste” y “La cooperación nórdica en Centroamérica, perspectivas de la sociedad civil”.

Néstor López

Sociólogo por la Universidad de Buenos Aires. Investigador del IIPE-UNESCO Buenos Aires, donde se desempeña como coordinador de estudios y proyectos de educación y equidad, y del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), una iniciativa conjunta con OEI. Docente de posgrado en Maestrías de FLACSO, Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de Cuyo. Autor de artículos y publicaciones entre las que se destacan: “De relaciones, actores, y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina”, “Políticas de equidad educativa en México. Análisis y propuestas”, “Escuela y contexto social en América Latina”.

María Isabel Mena García

Licenciada en Historia por la Universidad del Valle y magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital. Dirige el proyecto “Dignificación de la cultura afrodescendiente a través de la etnoeducación”. Fue asesora del Ministerio de Educación Nacional para la educación afrocolombiana y para los proyectos etnoeducativos afrocolombianos, así como para el Centro de Estudios para la democracia Colombia Siglo XXI. Investigadora de distintos temas relacionados con la cultura, la historia y la educación de las comunidades afrodescendientes, y docente en distintas universidades de Colombia. Participó en distintas publicaciones, entre las que se destacan “Orientaciones curriculares para los indicadores de logros” y “Cátedra de Estudios Afrocolombianos”.

Laura Pautassi

Abogada, doctora por la Universidad de Buenos Aires, Área Derecho Social. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), investigadora permanente del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Gioja, Facultad de Derecho, UBA. Docente de Posgrado. Miembro en calidad de Experta Independiente del Grupo de Trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en el Protocolo de San Salvador, Organización de Estados Americanos. Miembro del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA). Se ha desempeñado como consultora de organismos de Naciones Unidas (CEPAL, OIT, PNUD).

Valter Roberto Silvério

Licenciado en Ciencias Políticas y Sociales por la Fundación Escuela de Sociología y Política de San Pablo/Brasil (1985), magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho y doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Estadual de Campinas. Profesor asociado del Departamento y Programa de Posgrado en Sociología de la Universidad Federal de São Carlos. Se

destaca su experiencia en el área de Sociología, con énfasis en los siguientes temas: relaciones raciales, educación, acción afirmativa, ciudadanía y afro-brasileños. Autor de artículos y libros relacionados con estas temáticas.

Juan de Dios Simón

[8]

Licenciado en Pedagogía y Administración Educativa por la Universidad de San Carlos de Guatemala y magíster en Educación, “International Education Policy” de Harvard University, Estados Unidos. Se desempeña como Gerente de Programas de ChildFund, Guatemala. Fue especialista en Educación de UNICEF y coordinador ejecutivo regional del Programa Educativo EIBAMAZ que cubre la Amazonia de Bolivia, Ecuador y Perú. Fue director de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural, Guatemala, y asesor de la institucionalización de la Educación Indígena de Paraguay y en diferentes procesos de reforma educativa en América Latina.

Frédéric Tupin

Doctor en Educación (Universidad de París V), profesor e investigador de la Universidad de Nantes / Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) de la Región del Loira, miembro del Centro de Investigación en Educación de Nantes (CREN) e investigador asociado en el Laboratorio de Investigaciones sobre las lenguas, los textos y las comunicaciones en espacios creolófonos y francófonos (LCF), Universidad de La Réunion. Se desempeña como coordinador científico del Proyecto Regional de Investigación sobre plurilingüismo denominado *Pluri – L en los Países del Loira*. En 2005, junto con Lambert Félix Prudent y Sylvie Wharton, dirigió el título “Du plurilinguisme à l’école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles”.

Índice

Presentación, <i>Margarita Poggi</i>	11
Escuela, identidad y discriminación. Notas introductorias y conclusiones apresuradas <i>Néstor López</i>	17
Aproximación a la discriminación con énfasis en el tratamiento ciudadano <i>María Bertely Busquets</i>	29
Estado, escuela y discriminación <i>Juan de Dios Simón</i>	69
Costa Rica: educación, pluralidad y desigualdad <i>Mauricio González Oviedo</i>	101
Indagando el racismo, interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá <i>María Isabel Mena García</i>	151
Socialización e identidad: la escuela y el dilema étnico racial <i>Valter Roberto Silvério</i>	167
Habitus, identidad y política educativa: reflexiones para una nueva agenda de reformas <i>Xavier Bonal</i>	197
El desprecio por ese alumno <i>Néstor López</i>	239

La escuela del siglo XXI frente a la diversidad: políticas educativas y respuestas pedagógicas <i>Frédéric Tupin</i>	259
Estado, escuela y discriminación: hacia un paradigma de derechos humanos <i>Camilla Croso</i>	287
Igualdad y no discriminación. Aportes del enfoque de derechos al campo de la educación <i>Laura Pautassi</i>	317

Presentación

Resulta imprescindible al mencionar el concepto de *identidad* reconocer sus varios significados, según se trate de habitantes y territorios, bienes culturales, materiales e inmateriales, orígenes y saberes. Hablamos de identidad como “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás”, pensamos en identidad cuando remitimos a la “conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás”. Uno y otro sentido cobran existencia en comunidad, donde los derechos individuales y sociales, políticos, económicos y culturales encuentran plena vigencia.

Hace más de tres décadas, la Conferencia General de la UNESCO, reunida en París en 1978, aprobó la *Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales*. Los representantes de los gobiernos allí reunidos observaron, entre otros aspectos, las obligaciones que los Estados debían contraer para hacer realidad el pleno respeto de las varias identidades que nos unen y a la vez nos distinguen, nos convierten en seres únicos y miembros de una comunidad local, nacional, internacional. Ya entonces advertían:

“Dado que la legislación que proscribe la discriminación racial puede no bastar por sí sola para lograr tales fines, corresponderá también al Estado completarla mediante un aparato administrativo encargado de investigar sistemáticamente los casos de discriminación racial, mediante una gama completa de recursos jurídicos contra los actos de discriminación racial y por medio de programas de educación y de investigación de gran alcance destinados a luchar contra los prejuicios raciales y la discriminación racial, así como mediante programas de medidas positivas de orden político, social, educativo y cultural adecuadas para promover un verdadero respeto mutuo entre los grupos humanos (...).”

[12]

Más recientemente, también por impulso de la UNESCO, la Coalición Latinoamericana y Caribeña de Ciudades contra el Racismo, la Discriminación y la Xenofobia, a través de sus representantes, aprobaron un *Plan de acción de 10 puntos* en 2006, en el que se establecen los lineamientos para los países presentes en la firma y de todos aquellos que quisieran sumar su esfuerzo en el futuro. Algunos de los compromisos y ejemplos de acción mencionados en dicho plan se centraron en el desarrollo de medidas activas tendientes a impulsar la igualdad de oportunidades en las múltiples dimensiones de la vida social en cada ciudad; la promoción del diálogo intercultural y religioso, y la salvaguarda de la diversidad, en especial de las culturas indígenas, afroamericanas, afrocaribeñas; la adopción de medidas tendientes a atender y proteger a la infancia en mayor situación de vulnerabilidad; la erradicación de toda práctica discriminatoria por motivos de salud, género, étnico raciales, orientación sexual y discapacidad.

En esta rápida revisión de algunos de los hitos que han marcado desde la comunidad internacional y regional la agenda de compromisos con la temática, cabe destacar también la Conferencia de Examen de Durban, que se llevó a cabo en Ginebra, Suiza, en 2009. El encuentro, promovido por las Naciones Unidas, tuvo como objetivo evaluar el avance logrado respecto de las metas que se establecieron en la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, Sudáfrica, 2001). Entre las medidas sugeridas existió la decisión, por parte de la UNESCO, de adoptar una estrategia integrada por parte de los gobiernos locales, la cual mantiene estrecha correspondencia con las directrices emanadas de la Conferencia de Durban.

Atravesados por aspectos conceptuales y éticos, los debates sobre la temática de atención a la diversidad, que tienen como sustento el reconocimiento y el respeto de las identidades, han ganado un espacio relevante en el campo educativo, especialmente en las últimas décadas, en la medida en que la expansión de los sistemas educativos ha posibilitado la incorporación de niños, niñas y jóvenes

que en el pasado se hallaban excluidos de la escolarización. Los desafíos que supone la formación de ciudadanos activos en sociedades en las que las identidades son múltiples se han integrado ya definitivamente en las agendas educativas.

Avances y retrocesos reclaman, cada vez más, que los Estados no solo ratifiquen y pongan en comprometida práctica declaraciones, convenciones, tratados internacionales, sino también que los actores tengan mayor conocimiento sobre los instrumentos posibles para el respeto por su identidad.

Es misión del IPE-UNESCO Buenos Aires contribuir, en el marco de sus acciones, al conocimiento y aplicación de instrumentos internacionales y nacionales en la lucha contra cualquier forma de racismo, así como promover acciones proactivas de respeto a la diversidad.

En este contexto, *Educación, identidad y escuela* es solo un eslabón más, dentro de las muchas voluntades que trabajan por la plena igualdad de oportunidades. Como en otras publicaciones del Instituto, se suma la riqueza de perspectivas, que dan forma a realidades en ocasiones acuciantes con demanda de urgente acción. La publicación supone una nueva oportunidad para que las voces de distintos interlocutores den cuenta, en sus países y contextos, tanto de la construcción de procesos identitarios, como de su reconocimiento y respeto. Ello implica también plantear los obstáculos, los aportes y los avances, para afrontar los desafíos aún pendientes. En cada trabajo que aquí se presenta, los autores –cuya participación y esfuerzo agradecemos profundamente– ofrecen agudas miradas sobre diversos quehaceres y contextos. Deseamos, para concluir, que este texto también contribuya a la reflexión sobre los posibles rumbos que se han adoptado o que requieren profundización en las políticas educativas, específicamente en las agendas vinculadas con las temáticas de esta publicación.

Margarita Poggi
Directora del IPE-UNESCO
Sede Regional Buenos Aires

ESCUELA, IDENTIDAD Y DISCRIMINACIÓN. NOTAS INTRODUCTORIAS Y CONCLUSIONES APRESURADAS

Néstor López

[15]

No todos los atributos de un sujeto entran en juego en la constitución de la su identidad. Sólo lo hacen aquellos que generan un efecto de pertenencia, los aspectos personales desde los cuales cada uno construye el reconocimiento en su relación con los demás; son rasgos de identidad aquellos que participan en la relación de unos con otros, los que generan identificación. Estos rasgos entran en juego permanentemente en las relaciones de los sujetos con su entorno, con la comunidad, con el mundo, y es a partir de ellos que se establecen los lazos de pertenencia, de proximidad o de cohesión.

Entre estos rasgos se encuentran, por ejemplo, la nacionalidad, el posicionamiento político, los consumos culturales, la religión, las preferencias sexuales, la etnia o las prácticas deportivas. Ellos facilitan y promueven relaciones entre los sujetos. Así, el reconocimiento que una persona siente hacia otra por compartir sus gustos musicales, su posicionamiento político o su nacionalidad suele operar como un elemento que abre las puertas hacia un vínculo más cercano, concediéndole una mayor probabilidad de ser exitoso.

En muchos casos, en cambio, los rasgos propios de un sujeto dificultan esas relaciones. Por ejemplo, sostener ciertas prácticas religiosas puede significar para una persona un aspecto de su identidad que reduce sus posibilidades de aceptación en un grupo donde el ateísmo es un valor relevante. Es aquí donde comienzan a operar los mecanismos que van generando prácticas discriminatorias negativas. Se trata de situaciones en las cuales los sujetos, a partir de ciertos rasgos identitarios, se constituyen en objeto de un trato

diferente, que se traduce en maltrato, pérdida de oportunidades o estigmatización.

[16]

Las prácticas discriminatorias operan en lo cotidiano en las esferas más diversas de la vida social. El joven que pierde una oportunidad laboral por tener tatuajes muy visibles en el cuerpo, aquellos que no pueden entrar a ciertos ámbitos sociales por el color de su piel, o quienes son mirados con desconfianza o recelo —e incluso maltratados— por ser musulmanes, son todos víctimas de situaciones discriminatorias que se desprenden de la valoración negativa que adquieren —en ciertos vínculos o contextos— algunos atributos específicos de sus identidades.

Diversidad y desigualdad

En las últimas décadas, los afro-descendientes, los indígenas, las mujeres, los migrantes o las minorías sexuales —entre otros— han ido denunciando el trato discriminatorio del que han sido víctimas históricamente, y reclamando una inclusión social que parta del reconocimiento de su identidad. De este modo, la demanda por acciones de reconocimiento se ha ido instalando paulatinamente en la agenda de las políticas sociales de los países de América Latina.

Las primeras respuestas no tardaron en llegar. Los marcos normativos de los países han ido incorporando referencias orientadas a sancionar prácticas discriminatorias y a reivindicar el pleno ejercicio de los derechos de las diferentes minorías, se están creando instituciones específicas diseñadas para velar por el cumplimiento de estas normas, y en la mayoría de las políticas de Estado se van incorporando operatorias que buscan revertir las prácticas discriminatorias.

Ahora bien, en la medida en que se van consolidando avances en la respuesta que se da desde los Estados de la región al tratamiento de la diversidad, comienzan a surgir alertas sobre el riesgo de que la agenda del reconocimiento termine opacando o desplazando la preocupación por la distribución; esto es, que la mirada puesta en la diversidad desplace del foco las profundas desigualdades presentes hoy en las

sociedades latinoamericanas. Más aún, cabe plantear la hipótesis de que la legitimación que va adquiriendo en la actualidad la agenda del reconocimiento busca, entre otros efectos, desviar el eje de los conflictos sociales, deslegitimando de este modo las tensiones entre clases sociales como base de la conflictividad social actual.

Estas alertas hacen visible la dificultad que se presenta en el diseño de las políticas sociales de la región cuando se busca articular de un modo adecuado los desafíos de la desigualdad y los de la diversidad. Tanto el debate de la diversidad como el de la desigualdad transitan por carriles separados, y generan recomendaciones de políticas que pocas veces aportan a una integración de ambos desafíos en una única agenda. Por el contrario, suelen aparecer en escena como líneas que compiten por lograr un lugar de privilegio en el espectro de las políticas sociales, y más aún, por el uso de los recursos públicos.

La percepción de esta amenaza fue generando la necesidad de avanzar hacia propuestas de políticas de equidad que busquen la integración de ambas dimensiones. Por un lado, partiendo de la constatación empírica de que ninguna situación es expresión pura de la desigualdad o de la diversidad. La gran mayoría de las desigualdades estructurales de nuestras sociedades tienen soporte en la diversidad propia de nuestra región –alcanza con ver el lugar relegado en el cual quedan los pueblos indígenas en la distribución de la riqueza–, y del mismo modo, gran parte de las prácticas discriminatorias vigentes se construyen sobre diversas expresiones de las desigualdades persistentes –como lo ejemplifica la apelación a las culturas de la pobreza para legitimar la configuración de ciertos estigmas sociales–. Por otra parte, esta integración suele buscarse a partir de reconocer que la desigualdad y la diversidad– se traducen en situaciones diferenciales de los sujetos frente a la posibilidad de participación social y de un pleno cumplimiento de sus derechos. Estas búsquedas tienden a promover una agenda que integre ambos fenómenos desde un encuadre común, tanto en el campo de la filosofía política como en el de las propias políticas sociales.

Escuela, diversidad y discriminación

[18]

Los mecanismos de discriminación adquieren especial relevancia cuando se ponen de manifiesto en las relaciones que se establecen entre los sujetos y el Estado; esto es, cuando el ser indígena, homosexual, migrante o *punk* posiciona a los sujetos en un lugar de desventaja en su relación con las instituciones estatales. Las relaciones entre el Estado y sus ciudadanos son relaciones fuertemente predefinidas por el propio Estado a través de posiciones específicas en las que ubica a los sujetos. Cuando una persona recurre a un hospital, accede a los beneficios de un programa social o concurre a una escuela, debe hacerlo desde el lugar de paciente, beneficiario o alumno. Estas categorías que definen la posición desde la cual cada uno se relaciona con las instituciones estatales son construidas por el propio Estado, pues es el Estado quien define los atributos que habilitan a cada sujeto para ser partícipes de esas relaciones. Es precisamente en esa construcción del sujeto que queda habilitado como interlocutor en la interacción con las instituciones estatales donde es posible encontrar la vigencia de múltiples formas de discriminación.

En el ámbito educativo, son muchos los ejemplos que dan cuenta de estos mecanismos, en la definición de quién es un alumno, o cómo debe ser para ocupar esa posición. Algunos de estos mecanismos son formales. Por ejemplo, tener documentación regularizada, o hablar determinada lengua, como condición para que un niño pueda acceder a una escuela. Otros, en cambio, son informales, y se hacen visibles en las prácticas escolares diarias, que en muchos casos son el resultado de representaciones negativas que los agentes educativos tienen de determinados grupos sociales.

Una mirada atenta a lo que ocurre en las escuelas hace visibles múltiples mecanismos que evidencian que en la medida en que una familia comienza a diferir en su identidad y pertenencia social de aquellas que son urbanas, blancas y de clase media la relación de sus niños con las instituciones educativas tiende a ser cada vez más difícil. Ser diferentes de aquel alumno ideal que subyace al diseño

de las institucionales escolares y a las prácticas que se desarrollan día a día en sus aulas suele tener un precio alto: trayectorias educativas interrumpidas, escasos aprendizajes, exposición cotidiana al maltrato y aislamiento.

Nuevamente la desigualdad y la diversidad aparecen como desafíos inseparables, esta vez en las escuelas. Si bien se espera que la educación se constituya en un mecanismo de ruptura de las desigualdades sociales, hoy por hoy, y tal como funcionan nuestros sistemas educativos, las prácticas educativas vigentes no hacen más que reproducir y profundizar las desigualdades existentes. En gran medida, ello responde a la desigual situación con la que llegan los alumnos de los distintos estratos sociales a sus escuelas. Pero cada vez más los mecanismos que operan en esta reproducción de las desigualdades tienen origen en prácticas discriminatorias que, lejos de tener sustento en las desigualdades de recursos económicos con los que cuentan los alumnos, se basan en el despliegue de prejuicios o estigmas en relación a su identidad que están profundamente enraizados en algunas dinámicas educativas que involucran a educadores, niños, niñas y jóvenes.

Los orígenes de este libro

A los efectos de promover un espacio de reflexión sobre los desafíos que representa en el campo de las políticas educativas la creciente diversidad de las sociedades latinoamericanas, el IIPE-UNESCO Buenos Aires organizó un seminario internacional en el mes de septiembre del año 2010. Este libro reúne los trabajos presentados y discutidos en ese encuentro.

Con el fin de buscar que esta reflexión fuera fructífera se plantearon tres ejes temáticos en torno a los cuales organizar las ponencias de los expertos invitados. El primero de ellos –en un registro más general, y previo a la especificidad del campo educativo– se centraba en las ideas de identidad y discriminación. El objetivo aquí fue invitar a una reflexión sobre las diversas formas de identidad

vigentes hoy en la región, y las formas de discriminación que se van generando en torno a ellas. El segundo eje ponía el énfasis en la forma en que las prácticas discriminatorias tienen lugar en el conjunto de los sistemas educativos, e invitaba a poner la mirada en los actos discriminatorios que se hacen visibles en el campo de las prácticas educativas. Entre ellos, merecieron especial atención los que se manifiestan en la relación entre las escuelas, los alumnos y sus familias. Por último, un tercer eje colocaba el centro del debate en las políticas orientadas a revertir las prácticas discriminatorias, y buscaba revisar el estado del debate sobre el modo en que en las políticas sociales y educativas aparece tratado el desafío que representa las diferentes formas de diversidad vigentes en la región.

Conclusiones apresuradas

Si bien los autores fueron invitados a enfatizar en alguno de los tres ejes mencionados, la totalidad de los trabajos están atravesados por estas líneas de reflexión. Los temas tratados fueron múltiples, y los distintos modos en los que fue abordado el problema de la discriminación permiten que los diferentes capítulos de este libro dialoguen entre sí, complementándose en muchos casos, refutándose en otros.

En todos los textos aparece como inevitable la necesidad de reflexionar sobre la coexistencia de múltiples culturas e identidades en nuestras sociedades. Esas reflexiones se estructuran en torno a tres ideas principales: cómo se manifiesta esa heterogeneidad y diversidad en las que vivimos, cuáles son las categorías de análisis más adecuadas para apropiarse de este rasgo que hace a la identidad de la región, y cuán justos o no son los mecanismos sociales, y en particular los estatales, desde los cuales se aborda esta diversidad. Esto es, la necesidad de caracterizar esa heterogeneidad, teorizar en torno a ella y establecer juicios de valor sobre su procesamiento social.

Las expresiones de diversidad tratadas en el libro son múltiples. En principio, tiene un lugar relevante el análisis de los desafíos y

los temas pendientes de la agenda política frente a la presencia de indígenas y afrodescendientes en la región. Como se destaca en varios capítulos del texto, la historia de América Latina es una historia de hibridaciones y mestizajes, cuya narración es incompleta si no incluye una permanente referencia a las múltiples identidades de los pueblos originarios, con sus diferencias, tensiones, conflictos y fusiones, las de aquellos que bajaron de los barcos que provenían de Europa, y las de quienes eran traídos desde África. Identidades que en su mixtura recurrente y continua quitan todo sustento a la imagen de culturas puras que coexisten, de purezas que deben ser protegidas. Tradiciones y cosmovisiones cuya interacción estuvo signada por relaciones de poder sumamente asimétricas, que dieron lugar a una larga sucesión de actos de exterminio, explotación y discriminación.

Otra fuente de diversidad analizada, cuya presencia se ha profundizado en las últimas décadas en la región, proviene de los procesos migratorios dentro de los países, y entre ellos. Los problemas de los indocumentados, o el desafío de establecer espacios de coexistencia e integración entre personas con distintas lenguas –y consecuentemente culturas– son considerados en varios puntos del texto.

Pero el espectro no se agota allí, e incluye las diferencias que se asocian a las múltiples formas de vivir la adolescencia y la juventud, y detrás de ellas, las tensas y conflictivas diferencias entre generaciones, las de género, las identidades y cosmovisiones que resultan de pertenecer a diferentes posicionamientos en la estructura social, o de habitar en puntos distintos de la geografía de un país.

A lo largo de todos los capítulos se va denunciando la existencia de prácticas discriminatorias constitutivas de los vínculos que se establecen en torno a esas múltiples diferencias, formas de discriminación que en cada caso son distintas, y que se potencian en su coexistencia. Hoy, por ejemplo, ser una mujer indígena pobre es ser blanco permanente de múltiples formas de violencia y discriminación, que se suman y se entrecruzan. Y en esas denuncias se

van poniendo en evidencia los mecanismos a través de los cuales la diferencia se transforma en desigualdad. La reivindicación de las diferencias viene así de la mano de la denuncia de las desigualdades que en su nombre buscan legitimidad.

Frente a estas constataciones de la realidad, los textos adquieren mayor complejidad cuando permiten vislumbrar al menos dos preguntas latentes que acercan la reflexión al campo de la filosofía política. La primera de ellas sería cómo promover una visión que renuncie a la imagen de la homogeneidad y la negación de la diversidad, y que se estructure precisamente en torno al reconocimiento de esa diversidad. Esto es, cómo corrernos desde lo “universal” hacia lo “pluriversal”. La segunda, cómo avanzar desde la mera coexistencia de culturas e identidades hacia su plena interacción; de lo multicultural a lo intercultural.

Es tal vez en este punto donde los textos claramente expresan múltiples posiciones del debate más actual sobre el tema. Posiciones que suelen quedar diferenciadas en las categorías de análisis a las que recurren, o en sus argumentaciones, pero que se reconocen al converger en ciertos principios que son centrales, y que quedan parcialmente representados en las siguientes enunciados: la necesidad de un pluralismo que se base en el igual reconocimiento de todas las identidades, y al mismo tiempo en el respeto de la individualidad; el trato de igual a igual como horizonte de justicia; un mundo plural que debe promover socializaciones plurales; el agotamiento de esquemas monoculturales, que piensan al otro desde su lógica, sus categorías, su idioma, su propia gramática, etc. Una convergencia que pone de manifiesto –hay que reconocerlo– cierta homogeneidad de posicionamientos entre quienes participaron del encuentro.

Otro tema que atraviesa todos los trabajos, central en la convocatoria a los autores, es la persistencia de prácticas discriminatorias en las escuelas. Tras la lectura de los capítulos, una imagen ya conocida queda instalada en el centro de la escena: la situación de enseñanza y aprendizaje es una situación relacional. Esto es,

un momento de relaciones entre culturas e identidades diferentes. Entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad, entre la de los docentes y sus alumnos, entre las de alumnos cuyas historias y orígenes son diferentes. El momento educativo expresa el resultado de esas interacciones, y consecuentemente, tiende a ser único. ¿Puede la institución escolar operar en esa unidad? ¿Tiene la capacidad de captar la especificidad de ese momento, y responder a ella? La respuesta que más se escucha en los textos es negativa. En todos los capítulos se coincide en denunciar la dificultad estructural de las instituciones educativas para generar una propuesta basada en el pleno reconocimiento de la identidad de sus alumnos.

Por el contrario, las prácticas educativas aparecen descritas como organizadas en torno a supuestos muy fuertes respecto de quiénes son sus alumnos; supuestos que, en su sola presencia, invisibilizan a aquellos que habitan sus aulas. Entre ellos, se menciona a un alumno pasivo, dotado de una racionalidad económica, urbano, blanco, no pobre, emprendedor, y muchos otros calificativos que van configurando una identidad esperada que poco tiene que ver con los alumnos reales. Ese ejercicio de negación de la identidad de sus alumnos aparece asociado a un desconocimiento del contexto, una imposibilidad de mirar el entorno de la propia escuela. Se describen prácticas que renuncian al diálogo basado en el reconocimiento del otro y que se constituyen de este modo en prácticas autoritarias y discriminadoras, con una clara violencia institucional hacia los alumnos, que expulsan a partir de ignorar el lenguaje y las identidades de los estudiantes. Pero aparecen también respuestas positivas a ese mismo interrogante. En algunos casos, al proponer acciones que podrían hacer posible este desafío. En otros, presentando y discutiendo experiencias concretas, audaces e innovadoras, que muestran resultados alentadores.

Algunos autores coinciden en comprender las prácticas discriminatorias escolares como expresión del carácter discriminatorio que tienen los propios Estados, en su constitución y en sus acciones. Estados que se relacionan con los indígenas como “sujetos de interés

público”, por los que “se interesa y los atiende”, o con el conjunto de los ciudadanos desde el lugar de “observador social”, aquel que clasifica, ordena, categoriza para luego accionar, en una comunicación decididamente unidireccional. Estados carentes de convergencia en el accionar de sus diferentes poderes, o áreas de gobierno.

Tienen especial protagonismo en este conjunto de trabajos las referencias al aporte que representa en el campo de las acciones contra todo tipo de discriminación el enfoque de derechos. Sin dudas el andamiaje conceptual y normativo que se fue construyendo desde la *Declaración Universal de Derechos Humanos* hasta la actualidad se constituyó en una de las herramientas más poderosas para hacer frente a todos los mecanismos que cotidianamente van generando y reproduciendo prácticas discriminatorias. Por un lado, se constituye en un marco de referencia permanente desde el cual validar acciones desde diferentes ámbitos de la vida social y política. Hoy es el marco más consensuado de validación del diseño normativo e institucional del aparato público, el referente desde el cual quedan legitimadas las acciones que llevan adelante los Estados. Por otro, se convirtió en un lenguaje común adoptado por los múltiples actores que intervienen en el debate y la puja por la abolición de todas las prácticas discriminatorias. Así, el Estado, las organizaciones de la sociedad civil que representan a los grupos históricamente olvidados y violentados en su identidad, y la comunidad internacional en su conjunto coinciden en tomar este enfoque como código común del diálogo y de búsqueda de acuerdos. Por último, propone un conjunto de principios y de figuras institucionales que tienen una gran capacidad de empoderar a aquellos grupos sociales históricamente discriminados, promoviendo espacios donde es más cercana la posibilidad de un diálogo “de igual a igual”.

Por último, todos los trabajos presentados fueron concebidos con la voluntad de generar algún tipo de recomendaciones o lineamientos para el campo de las políticas sociales y educativas. Son muchas las propuestas que se van exponiendo a lo largo de los capítulos, que comprenden desde cuestiones muy específicas de

funcionamiento dentro del aula, hasta reflexiones sobre el modelo de Estado necesario para avanzar hacia sociedades interculturales basadas en el pleno reconocimiento de las identidades y los derechos de cada sujeto. En un extremo, recomendaciones puntuales sobre contenidos curriculares, o estrategias de enseñanza en contextos de coexistencias de múltiples lenguas; en otro, las aportaciones que hacen paradigmas como el del *buen vivir* en la concepción de sociedades más respetuosas de la diversidad y la coexistencia e integración de culturas.

Una serie de afirmaciones, expresadas de diferentes modos, están presentes en distintos momentos del texto: la interculturalidad no se da naturalmente, hay que trabajar para que sea posible; tampoco se logra sin conflicto, por lo cual hay que estar dispuestos a administrarlo; el reconocimiento requiere políticas concretas, de intervenciones estatales, y como tales, de marcos normativos, diseños institucionales y asignaciones presupuestarias. Queda claro, en estos enunciados, que avanzar hacia instituciones educativas que puedan construir un diálogo entre cada docente y sus alumnos basado en el reconocimiento y el respeto mutuo es un desafío que excede por lejos al campo de las políticas educativas, e instala una agenda cuya viabilidad es escasa si no cuenta con un claro liderazgo de los Estados de la región.

APROXIMACIÓN A LA DISCRIMINACIÓN CON ÉNFASIS EN EL TRATAMIENTO CIUDADANO

María Bertely Busquets

Introducción

[27]

El problema de la discriminación por cuestiones raciales, étnicas, de género y nacionalidad entre otras es histórico y atañe al modo en que los Estados nacionales han enfrentado la relación entre diversidad poblacional y ciudadanía. Para contrarrestar la discriminación se han generado una multiplicidad de instrumentos jurídicos y políticas de gobierno. Entre otras medidas tomadas en el siglo XX, luego de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* emitida en 1948 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Asamblea General de esta organización establece el “Día Internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial” a partir de lo sucedido el 21 de marzo de 1960 en una comunidad de Sudáfrica, cuando la policía abre fuego y mata a 69 personas en una manifestación pacífica contra el *apartheid*. Cinco años después, en 1965, la misma ONU adopta la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*.

A inicios del siglo XXI se realiza la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban, Sudáfrica, y la ONU adopta en 1989 la *Convención sobre los Derechos del Niño*, también ratificada por México, para garantizar el respeto y la protección a niños, niñas y adolescentes sin distinción alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. La lista de medidas es interminable, pero no obstante estas

declaraciones y convenios, incluidos los promovidos por la UNESCO, el trato discriminatorio hacia los indígenas continúa.

[28]

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes firmado en 1989, así como la *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en Estados Independientes* emitida en el año 2007, agregan a estas disposiciones en materia jurídica aquellas relativas a la relación entre los pueblos indígenas y los Estados nacionales, con énfasis en los derechos colectivos y la autodeterminación. Para Rodolfo Stavenhagen (1988), la definición de lo que son los pueblos indígenas depende de la naturaleza de las relaciones que establecen con el Estado y, en este marco, la ONU les atribuye el derecho a definir qué y quién es indígena. Por otra parte, en 1992, en el marco del Congreso Internacional de Lingüística que se llevó a cabo en Québec, se declaró que: –Puesto que la desaparición de cualquier lengua constituye una pérdida irre recuperable para la humanidad, le corresponde a la UNESCO la tarea urgentísima de dar respuesta a esta situación mediante la promoción, y si fuese posible, el patrocinio de los proyectos lingüísticos–. Los límites de esta *Declaración* se ubican en el énfasis colocado al resguardo y la documentación de las lenguas en extinción, en detrimento de la participación de las comunidades en su uso y desarrollo en la vida cotidiana.

En este trabajo se expone una hipótesis que busca aportar al debate con respecto a la discriminación y la diversidad étnica en México desde una mirada histórica y actual, expresada en el modo en que el Estado nacional asegura el ejercicio de los derechos ciudadanos, en particular, hacia los indígenas. En este sentido, la infancia indígena –al igual que los pueblos indígenas en general– es discriminada en términos negativos por motivos raciales o étnicos no únicamente relacionados con las ideologías y los prejuicios que operan en las escuelas y en la vida cotidiana, sino a partir del tratamiento que como ciudadanos y *sujetos del interés público* les ha dado el Estado nacional y la *Constitución Política de los Estados*

Unidos Mexicanos. Algunas evidencias de esta hipótesis se exponen en la primera parte de este artículo para, a contracorriente, referirnos en la segunda parte a los resultados de un proyecto de educación intercultural y bilingüe, de carácter colaborativo, llevado a cabo en Chiapas, México. Este proyecto, bajo control y autoría indígena, parece indicar que la no discriminación y la distinción positiva por motivos étnicos depende, en gran medida, de la participación activa de los pueblos indígenas como *sujetos del derecho*.

[29]

Discriminación negativa de los indígenas como sujetos del interés público

En la historia de México como país independiente se acuñan una variedad de políticas de reconocimiento hacia los indígenas (Bertely, 1998a) que se traducen en prácticas discriminatorias negativas. De este modo, si analizamos las políticas públicas hacia los indígenas desde 1921, cuando es creada la Secretaría de Educación Pública, hasta la fecha, encontramos la estrecha relación que existe entre los proyectos de nación, las identidades atribuidas a los indígenas como *sujetos del interés público*, los dispositivos educativos creados *para ellos*, los objetivos de gobierno así como la manera en que se definen oficialmente las relaciones interculturales en México (véase el Anexo 1). Podemos entonces sostener que existe una relación directa entre los proyectos de nación, las identidades impuestas y las prácticas discriminatorias.

Miguel Bartolomé y Alicia Barabas (1998) señalan que los estereotipos discriminatorios de la ideología dominante determinan mecanismos alienantes de autoidentificación, sobre esa base las identidades negativas se conciben como formas eficaces del ser social, como –un arcaísmo que debe ser olvidado y superado para poder realizarse en el interior de una sociedad global () en una desesperada búsqueda de formas aparentemente más eficaces de interacción social, que presuponen relaciones teóricamente igualitarias–.

En el último siglo México transita por tres modelos ciudadanos. El primero, hasta la primera mitad del siglo XX, depende del mestizaje y la inclusión corporativa. El segundo considera el conflicto así como las relaciones de poder y asimétricas que privan en los contextos interculturales hasta los años setenta y ochenta, y el tercero asume la cara *angelical* (Gasché, 2008a, 2008b) que define la interculturalidad como aspiración humana. Este último modelo, vigente en la actualidad, se traduce en el multiculturalismo etnofágico que caracteriza a los nuevos Estados neoliberales (Díaz Polanco, 2006).¹

De manera paradójica, mientras el primer modelo de ciudadanía busca construir un proyecto de nación homogéneo por medio del mestizaje, la incorporación y la integración lingüística y cultural de los indígenas, los dos últimos tienden puentes hacia el pluralismo jurídico, cuestionándose la falsa disyuntiva entre ser indígena o ciudadano mexicano. Esto, no obstante los contrastes evidentes entre el reconocimiento del conflicto cultural en los años setenta y ochenta, y el interés por el diálogo pacífico y la tolerancia entre culturas propio del multiculturalismo desde los años noventa.

Sea como fuere, debido a los modelos de ciudadanía contruidos *desde arriba* y *desde afuera*, el incumplimiento de los derechos básicos de los menores indígenas, como *sujetos del interés público*, se refleja en los datos que ofrece el Consejo Nacional de Población (CONAPO), el cual informa que el 33.2 % de los niños indígenas menores de 5 años sufre de baja talla en 2006, en comparación con el 12.7 % de todos los niños de esa edad; que la tasa de mortalidad infantil de la población indígena es 60 % mayor que la de la población no indígena; y que la tasa de analfabetismo entre los pueblos indígenas es cuatro veces más alta (más de 26 % de la población de 15 años y más) que el promedio nacional (7.4 %). Además, dos de cada tres escuelas

¹ Para profundizar acerca de los debates y posiciones en contra y a favor del multiculturalismo, véanse W. Kymlicka (1995), Olivé (1999), B. De Souza Santos (2007, 2005) y M. Young (2001).

mexicanas destinadas a los indígenas son multigrado y en 2005 apenas el 13 % de los estudiantes de sexto grado de primaria en las escuelas indígenas se encontraba en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, cuando el 51 % ocupaba el nivel más bajo en el mismo rubro, en contraste con el 33 % y el 25 % de los promedios nacionales respectivos.

Si a estos datos se agregan los del Banco Mundial sobre “Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo en América Latina: 1994-2004”, el cuadro es aún más desolador. La pobreza no ha disminuido en diez años entre la población indígena en México; los trabajadores de ese sector poblacional reciben menos ingresos que quienes no lo son, aun cuando tengan el mismo nivel profesional; y el acceso a servicios sociales es de 65 %, mientras en el resto de la población alcanza 86 %.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en México los pueblos indígenas también reportan altos porcentajes de migración interna involuntaria, provocada por pobreza económica, hacia las zonas agrícolas en el norte de México; esto afecta su ingreso, permanencia y movilidad escolar. Se estima que en 2003 el 48.7 % de los niños que trabajaban como jornaleros agrícolas hablaban alguna lengua indígena y el 42.9 % no asistía a la escuela. Esto, sin considerar los índices de población migrante a los Estados Unidos de América, que involucra a jóvenes y adolescentes indígenas. Otro factor importante para no asistir a la escuela se explica por las responsabilidades familiares tempranas que asumen los niños indígenas, reportándose una diferencia significativa entre el porcentaje de mujeres indígenas que se casó antes de los 15 años (casi 5 %) comparado con las mujeres no indígenas (2 %).

Asimismo, cerca del 24 % de las mujeres indígenas se casó antes de los 18 años, mientras que el 15 % de las no indígenas lo hizo a esta edad. A la vez, 36 % de los niños indígenas entre 6 y 14 años trabajan, el doble que el promedio nacional calculado en 15.7 %. De acuerdo con la más reciente medición de la pobreza multidimensional del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de

Desarrollo Social (CONEVAL), casi el 40 % de la población indígena está en un nivel de pobreza multidimensional extrema y el 36 % en pobreza multidimensional moderada.²

[32]

Ante este panorama, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) es un buen ejemplo del tratamiento de los pueblos indígenas como *sujetos del interés público* porque, si bien argumenta su participación en la aplicación de las políticas públicas bajo su responsabilidad, administra *desde arriba* los fondos federales destinados a su desarrollo integral (Bertely, 2009). Como organismo público, la CDI se *interesa y atiende* a esta población y, aun en colaboración con empresas privadas, interviene en la atención que el gobierno federal y los gobiernos estatales y municipales les ofrecen como *beneficiarios*. En este contexto, las reglas de operación de la Comisión dificultan el acceso directo de los pueblos indígenas a los recursos financieros, requiriéndose de la intermediación de personas no indígenas adscritas a organizaciones civiles, institucionales académicas o iglesias. De este modo:

La desconfianza en la honestidad y en la capacidad de autogestión de los pueblos indígenas y sus organizaciones se expresa aun en proyectos que reportan impacto, éxito y continuidad en el tiempo, manifestándose el ejercicio de una política discriminatoria y excluyente, así como un importante margen de control de los recursos en agentes no indígenas (Bertely, 2009: 55).

A grandes esfuerzos institucionales desde arriba, bajos logros en educación indígena, comunitaria e intercultural en el nivel básico

² En México, en atención a la Consulta Infantil y Juvenil 2003, la situación que más afecta al grupo de 14 a 17 años en general, incluidos indígenas y no indígenas, es la discriminación en las calles y las escuelas, y la ejercida por los maestros y la policía. Las mujeres se sienten más discriminadas que los hombres, pues 52.6 % de los hombres manifiestan no haber sufrido discriminación en ningún lugar, mientras que para las mujeres este porcentaje es de 60.7 %. Entre los indicadores más frecuentes de esta discriminación por género, se encuentran la posición económica, el color de piel y el origen étnico.

En materia educativa varias instituciones, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) también *se interesan y atienden* a niños, niñas y adolescentes indígenas, a partir de una escolarización que les permita responder con menores desventajas a las exigencias del mercado de trabajo nacional e internacional, soportar el desempleo temporal así como la crisis agrícola y el deterioro de sus pequeñas unidades productivas.

La DGEI *ofrece* educación inicial, preescolar y primaria, además de albergues y Centros de Integración Social. Establece convenios con las Secretarías de Educación estatales y apoya convenios con agencias, instituciones y empresas nacionales y extranjeras como UNICEF, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y hasta Televisa, que buscan impulsar buenas prácticas y opciones de profesionalización y capacitación para los maestros. Entre otros programas, la DGEI participa en las iniciativas *Todos los niños a la escuela* y de atención a niños con necesidades educativas especiales impulsadas por UNICEF, así como en programas de alfabetización a mayores de 15 años. Los cursos de capacitación de la DGEI buscan, en parte, elevar la calidad de los docentes indígenas y bilingües que en escaso número son normalistas. Los 60.000 profesores adscritos a esta Dirección están sindicalizados, muchos de ellos optaron por el magisterio por su interés de conseguir una plaza docente. Para el cumplimiento de sus objetivos, se apoya en asesores técnico pedagógicos y en residentes educativos que, por ejemplo, se encargan de aplicar la prueba ENLACE.

A los 38 años de su creación, el CONAFE se concibe como la *alternativa para el medio rural* en educación inicial y para padres, preescolar, primaria y secundaria. En 1994 asumió como compromiso la atención a las poblaciones indígenas por medio de la Modalidad de Atención Educativa a la Población Indígena (MAEPI) y actualmente ofrece servicios educativos a migrantes e hijos de

trabajadores de circos y personas en estado de reclusión considerados como los nuevos retos contemporáneos. En el marco de las acciones compensatorias, el CONAFE sigue ocupando un lugar preponderante en el desarrollo de programas que se iniciaron en el sexenio anterior, como el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE).³

[34]

En realidad, más allá de la discriminación negativa que se deriva de los modelos de nación implantados en México, el ideal posrevolucionario y el compromiso social con los sectores indígenas, rurales y más desfavorecidos de la población se doblegó frente a las demandas de una modernización enfocada al fortalecimiento del mercado. Particularmente en los años ochenta y noventa del siglo XX, con el adelgazamiento de las funciones de gobierno y la emergencia del Estado neoliberal, las escuelas normales dejaron de ser la opción formativa para atender las regiones más necesitadas y alejadas, y, en su lugar, avanzar hacia una educación compensatoria, apoyada en jóvenes instructores y promotores comunitarios sin formación pedagógica previa y con contratos temporales no mayores a dos años. Este es el perfil de los educadores comunitarios del CONAFE; lo que resulta más lamentable es que a inicios del siglo XXI la atención educativa *donde nadie llega*, en palabras de la misma institución, hace del CONAFE: *el sistema de mayor cobertura en el país* en el último sexenio.

Con respecto a la CGEIB, se crea por acuerdo del Ejecutivo federal en el año 2001 como entidad coordinadora, promotora, evaluadora y asesora en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en la SEP. Depende del Secretario de Educación, y se dedica a la promoción, el diseño, la capacitación, la elaboración

³ Recordemos que en México la escuela rural se subordinó a la búsqueda de la armonía y la unidad nacional, así como al logro de la paz y la reconciliación social a partir de los años cuarenta del siglo XX. Desde entonces, la educación rural, antes vista como una acción integral destinada a las comunidades campesinas e indígenas, desempeñada por las misiones culturales y los maestros rurales, comenzó a depender del fortalecimiento y la expansión de la formación normalista, nacional y homogénea.

de materiales, la investigación y la evaluación de innovaciones. Se coordina con áreas operativas del sistema educativo y no opera programas directamente. A partir de su creación intercambia con otros países conocimientos y estrategias para el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe y, sobre todo, introduce a nivel nacional el debate entre una educación intercultural básica diseñada únicamente para poblaciones indígenas radicadas en zonas marginales o rurales o, en un marco de efectiva equidad y plena inclusión educativas, una *educación intercultural para todos*, considerados la población no indígena e indígena, los indígenas migrantes y urbanos, así como todo el Sistema Educativo Nacional, desde el nivel básico hasta el superior. Algunos límites de la CGEIB son que no tiene capacidad para oficializar opciones educativas ni formativas, y depende de la voluntad política y de las múltiples negociaciones que debe establecer con las Secretarías de Educación estatales, las instituciones federales que operan en las distintas entidades federativas así como de los acuerdos establecidos entre la SEP y la alta jerarquía del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Existen entonces diferentes proyectos, objetivos y condiciones institucionales a partir de las cuales se ofrecen servicios educativos indígenas, comunitarios e interculturales y bilingües en México. Esta diversidad se refleja en los perfiles docentes, las condiciones infraestructurales, la calidad de los logros educativos, así como en el modo en que cada institución trabaja *desde arriba* por una equidad educativa con calidad y pertinencia sociocultural.

En el último sexenio, estas instituciones reportan más continuidades que rupturas, con excepción del empuje que han tenido las universidades interculturales que no son analizadas aquí, así como la política de doble vía que la DGEI se esfuerza por promover. Esta política implica atender a los profesores y a los alumnos indígenas como *sujetos del interés público*, a partir de su condición *heterónoma*, diseñando programas educativos *desde arriba* para ellos y, a la vez, abrir espacios a la participación de la sociedad civil, profesores indígenas e iniciativas *autónomas* que, en distintos frentes

y contextos, exigen el reconocimiento de aquello que se produce desde abajo.

No obstante estas y otras acciones relevantes, así como los grandes esfuerzos institucionales realizados, que indican en la prueba ENLACE importantes avances con respecto a los logros alcanzados por la DGEI en la educación básica dirigida a los niños y las niñas indígenas de México, algo falta. Esto, cuando los datos cuantitativos más recientes de la CDI (INI-CONAPO) indican que:

[36]

- El 12.8 % de la población nacional de 6 a 14 años no asiste a la escuela, siendo en su mayoría casi absoluta indígenas.
- El 32.5 % de la población nacional de 15 años y más es analfabeta, siendo en su mayoría indígenas.
- El 9.2 % de la población total nacional es analfabeta; los Estados y localidades indígenas alcanzan el 31.1 % de población analfabeta.

Además, si comparamos el comportamiento de estos porcentajes en las entidades con alta composición indígena, encontramos:

Una mayor inasistencia escolar en Sinaloa (43.8 %), Coahuila (35.5 %), Chihuahua (30.9 %) y Durango (24.4 %). Las entidades con más población analfabeta mayor de 15 años son: Guerrero (51.1 %), Chihuahua (47.9 %), Coahuila (43.5 %) y Chiapas (42.9 %), entre otras como Nayarit, Puebla, Veracruz, Durango, Hidalgo y Oaxaca, también con porcentajes por arriba de la media nacional.

Otros datos indican que, en cuanto a estudios primarios incompletos, la media nacional es de 18.8 % y los resultados en Estados y municipios indígenas alcanza el 27.2 %. El porcentaje de la población nacional que realiza estudios posprimarios es del 51.8 %, mientras la población indígena reporta un 28.2 %, situándose en los lugares más bajos Chiapas con el 15.5 % y Guerrero con el 19.3 %, también con el mayor porcentaje de población sin instrucción (45.4 %).

Frente a esta evidente discriminación étnica con respecto al derecho a la educación: ¿qué más puede estar interviniendo?

Cultura liberal, etnocentrismo e ideologías discriminatorias hacia los pueblos indígenas

Como es de esperarse a partir de la continuidad del modelo democrático liberal y sus transformaciones neoliberales, los indígenas también son discriminados en términos negativos a partir del modelo democrático vigente y el status ciudadano derivado. El Instituto Federal Electoral (IFE) forma a la población en la *cultura del voto* desde un concepto mínimo de democracia que, a final de cuentas, corresponde a un concepto de ciudadanía de carácter liberal, partidista y legalista. El mismo IFE define la ciudadanía como la suma de individuos racionales, libres, autónomos e iguales ante la ley, donde el ciudadano es un sujeto que conoce sus derechos y tiene la posibilidad y la capacidad de defenderlos y disfrutarlos— (Olivera, 2001: 32).

¿Cómo se define la participación ciudadana de las poblaciones étnicamente distintivas en el diseño de las políticas públicas? El IFE no contesta a esta pregunta, aunque reconoce el debate que existe entre las posiciones liberales (Rawls, 1992; Dworking, 1993) y aquellas que apuestan a la participación comunitaria (MacIntyre, 1992; Walzer, 1994; Taylor, 1994) como la mejor estrategia de gobernabilidad.

Para los liberales, la democracia se expresa en el conjunto de instituciones y mecanismos que garantizan a cada individuo el ejercicio con un mínimo de interferencias de sus derechos. La comunidad y el bien público mayoritario, en ese sentido, se constituye por medio de la cooperación para obtener ventajas mutuas.

“La educación ciudadana liberal, entonces, considera que el motor de la participación del individuo está más ligado a la promoción de su propio interés que al logro del interés común y que, impulsado el primero, el ciudadano tratará de manifestar sus deseos, concertarlos con los de otros y hacerlos presentes en el proceso de toma de decisiones. Así, la promoción del propio interés asegura el incentivo para

los mínimos de participación requeridos en una democracia— (Águila Tijerina, 1996, en Conde, 2004: 14).

En contraste con esta posición, la participación social es el valor supremo de la democracia sustentada en la comunidad porque:

[38] “(...) crea hábitos interactivos y esferas de *deliberación pública* que resultan claves para la consecución de individuos autónomos; hace que *la gente se haga cargo, democrática y colectivamente, de decisiones y actividades* sobre las cuales es importante ejercer un *control dirigido al logro del autogobierno* así como al establecimiento de estabilidad y gobernabilidad; la participación tiende, igualmente, a crear una *sociedad civil con fuertes y arraigados lazos comunitarios creadores de identidad colectiva*, esto es, generadores de una forma de vida específica construida alrededor de categorías como *bien común y pluralidad* (...)” (Águila Tijerina, 1996, en Conde, 2004: 15).

Encontramos en esta definición a un ciudadano que, no obstante su autonomía, se subordina al mando y control colectivo y comunitario, desde un liderazgo social ejercido por la gente, que se funda en identidades colectivas, prácticas de autogobierno y participación civil, en detrimento de las obligaciones del Estado.

En este sentido, la acción ciudadana se mide a partir de una participación política que, para el IFE, es *activa* cuando las personas conocen el sistema democrático y su funcionamiento, cuentan con información y juicio político, respetan las leyes y cuentan con capacidad de elección, organización y diálogo, se identifican con el régimen y el deber cívico, influyen en los asuntos locales y/o nacionales, y confían en las instituciones y la cultura democrática. En términos de educación ciudadana el IFE propone algunas competencias educativas e individuales: conocimiento, compromiso, respeto, convivencia, comunicación, participación, crítica y atención a la diversidad en el marco de los derechos humanos.

De algún modo, aunque los derechos individuales y universales son defendidos por los liberales, y los derechos colectivos por quienes pugnan por la participación comunitaria, ambas perspectivas

ciudadanas resultan limitadas. Con respecto a la primera, cuyo ejercicio es controlado *desde arriba* y *desde fuera* provocando la discriminación política que padecen, entre otros sectores, los pueblos indígenas, Sergio Zermeño (2005) sostiene que la crisis del modelo democrático liberal, centralizado por el capital y el poder político, exige de iniciativas ciudadanas que actúen en contra del individualismo, la fragmentación, la ruptura del tejido social y la desigualdad jurídica y material que viven *los de abajo*. Zermeño señala que esta actuación supone cuestionar las concepciones de progreso, desarrollo y crecimiento que dejan al margen las nociones de equilibrio, sustentabilidad, sedimentación, densificación social, así como calidad de vida y del entorno (2005:23). Los límites de la perspectiva comunitaria, mientras tanto, están en que neutraliza las responsabilidades que corresponden al Estado así como las reformas que exigen transformar el tratamiento de los pueblos indígenas como *sujetos del interés público*. Este tratamiento fortalece las posiciones e ideologías etnocentristas que discriminan a los indígenas en la vida cotidiana como personas no aptas e incapaces para la vida democrática y, en particular, en cuanto a su derecho a participar en el diseño de políticas que les sean favorables y respondan a sus sociedades, formas de autogobierno, intereses y necesidades presentes y futuras.

De ahí que la primera Encuesta Nacional sobre Discriminación, presentada por la Secretaría de Desarrollo Social y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), indique que el 66 % de los mexicanos considera que los indígenas tienen pocas o nulas posibilidades de mejorar sus condiciones de vida; 43 % supone que enfrentarán limitaciones sociales permanentes por sus características de pensamiento, y más de 30 % considera que la única manera en que pueden mejorar su situación socioeconómica es dejando de ser indígenas. Estos resultados indican que la discriminación hacia los indígenas se sustenta en ideologías y posiciones etnocentristas, excluyentes, dominantes y discriminatorias sedimentadas en la concepción hegemónica del Estado nacional

en México, de tal modo que el 40 % de los encuestados sostienen que estarían dispuestos a organizarse para evitar que cerca de su lugar de residencia se estableciera un grupo étnico y el 20.1 % no compartiría su casa con una persona indígena.

[40]

Considerando que en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* se reconoce la igualdad de todos sus miembros, el artículo primero prohíbe la discriminación por razones étnicas, al tiempo que proclama una nación de composición pluricultural con sustento originario en sus pueblos indígenas, y el artículo segundo legisla en los mismos términos en materia de educación, estas concepciones y actitudes resultan alarmantes. Y la situación de exclusión que padecen los indígenas y la considerable brecha entre la realidad social y las disposiciones normativas indican que el discurso gubernamental y las políticas públicas resultan insuficientes para evitar estos y otros mecanismos discriminatorios.

Al parecer, en alguna medida, la discriminación negativa por color, raza o etnia está aún presente en la sociedad mexicana por el modo en que las instituciones públicas diseñan políticas y programas autoritarios y *desde arriba* para los indígenas. Bajo este modelo autoritario y etnocentrista, la atención a la diversidad provoca desigualdad.

Ciudadanía étnica y tratamiento de los pueblos indígenas como sujetos del derecho

En el marco de las relaciones interculturales, uno de los principales ejes de identidad que provoca prácticas discriminatorias tiene que ver con los estereotipos atribuidos por el Estado nacional a los indígenas y, en este marco, a la infancia indígena cuyo tratamiento ciudadano se encuentra restringido por los límites de los derechos universales de carácter monocultural atribuidos a la infancia en general. Más allá de resolver este último reto, relativo a los derechos de las niñas y los niños lingüística y étnicamente distintivos, una

aproximación alterna implica no sólo reformar los marcos jurídicos para que se legisle a favor de los pueblos indígenas como *sujetos del derecho*, sino colaborar con las comunidades para que *desde abajo y por derecho* ejerzan la *autonomía de facto* que ha garantizado su continuidad histórica.

El indigenismo y neo-indigenismo oficiales tienden a fijar y endurecer las identidades indígenas en función de los distintos proyectos nacionales, más allá de la creatividad, la maleabilidad y la diversidad que suponen los procesos de identificación y la construcción de distinciones étnicas en el marco de las relaciones conflictivas que establecen los pueblos indígenas con el Estado nacional en México. Colaborar en proyectos bajo control y autoría indígena, así como demostrar a la sociedad no indígena y a las instituciones oficiales su alta capacidad de autogestión, puede modificar tendencialmente las ideologías y los prejuicios que conducen a la discriminación por razones étnicas, apuntalando con hechos tales reformas.

Colaborar en espacios para el ejercicio activo de una ciudadanía diferenciada, controlados por los propios indígenas y sus organizaciones, implica para indígenas y no indígenas *interaprender in situ*, a partir de conocimientos, actividades prácticas y significados por mucho tiempo negados y silenciados, así como reconocer la función que para la cohesión social y cultural cumplen formas de autoridad, de organización y de gobierno distintas de las liberales. La colaboración intercultural implica asumir una perspectiva política y jurídica liberadora y descolonizadora en torno al carácter plurinacional que debiera asumir el Estado frente a ciudadanos que, por compartir un modelo de sociedad distinto del occidental, han sido excluidos de las disposiciones jurídicas que rigen la vida ciudadana. En este caso, los ciudadanos indígenas han sido colocados en una posición subalterna y subordinada con respecto al poder nacional, la dominación y la centralización de decisiones, ejercidos por los políticos e intelectuales no indígenas, dedicados a diseñar políticas y programas de gobierno a favor de la diversidad lingüística y cultural que no vulneren la tan anhelada unidad nacional.

La *autoría indígena como ciudadanía*, apoyada en la colaboración con los no indígenas, se anuncia a inicios del siglo XX como un ejercicio ciudadano y político activo que subvierte el verticalismo del Estado monocultural, para que sus actores e instituciones modifiquen su etnocentrismo y aprendan –como busca el movimiento zapatista en México– *a mandar obedeciendo*.

[42]

El mapa étnico en América Latina, cada vez más complejo e imposible de atrapar por medio de una política oficial nacional a favor de la diversidad lingüística y cultural, exige la participación activa de los ciudadanos indígenas y sus organizaciones como autores de su propio destino. En ese sentido, el Estado nacional monocultural no sólo se ha agotado por la influencia del neo-liberalismo, sino a partir de la posición prepotente y dominante que asume como *autor etnocentrista y primigenio* con respecto a lo que requieren y necesitan los indígenas. Y los mismos indígenas, no obstante sus prácticas de resistencia activas o pasivas con respecto a la autoría dominante, se han apropiado de una *ambivalencia subjetiva* (Gasché, 2008a, 2008b), sedimentada históricamente, que los lleva a luchar por su distinción y autoafirmación lingüística y cultural y, a la vez, a negar y ocultar su distinción, así como a avergonzarse por su origen. Esto, en parte, impide que ambas partes reconozcan la capacidad política y ciudadana de los indígenas y sus organizaciones, aptos para asumir, hacer, resolver y generar –con el cobijo del Estado y agencias multilaterales, civiles, religiosas y académicas– proyectos políticamente pertinentes bajo su control y autoría.

A continuación se presentan evidencias empíricas sobre los efectos que en contra de la discriminación negativa, la ambivalencia y la auto-discriminación por condición étnica tiene el ejercicio activo de la ciudadanía diferenciada (De la Peña, 1998, 1999a, 1999b). Y aunque en México no se ha logrado el tratamiento de los pueblos indígenas como *sujetos del derecho* –por el incumplimiento de los Acuerdos de San Andrés por parte del Estado–, se sintetizan en este apartado los resultados de un proyecto colaborativo de educación intercultural que la autora de este trabajo ha coordinado por más

de diez años en el estado de Chiapas, relativos a las motivaciones y manifestaciones objetivas y subjetivas que apuntalan un proceso de distinción positiva y empoderamiento étnico, de carácter anti-discriminatorio, que se deriva del ejercicio activo de la *autonomía por derecho*.

Motivaciones jurídicas, políticas y comunitarias en contra de la auto-discriminación y la discriminación etnocentrista

[43]

Como se expone en artículos previos (Bertely y Gutiérrez, 2007) y en otros documentos (UNEM, 1999), en 1995 un grupo de educadores mayas que participan en el Programa del Educador Comunitario Indígena (PECI), dependiente del gobierno del Estado de Chiapas y la mayoría de ellos bases de apoyo zapatistas, asume su capacidad para formular una propuesta alternativa de educación para las comunidades indígenas de ese Estado. Esto, después de décadas donde tanto la discriminación objetiva, expresada en las precarias condiciones de vida de las poblaciones indígenas, como la subjetiva, manifestada en el modo en que los indígenas eran tratados en la vida cotidiana por los no indígenas, eran evidentes. La motivación política que los animó a organizarse se ve fortalecida por un movimiento que busca reformar las bases jurídicas del Estado nacional en México y, a la vez, responde a una responsabilidad personal asumida por motivación y mandato comunitario. Estos educadores, de hecho, son comisionados por sus respectivas comunidades a través de actas de asamblea, suplen a un buen número de maestros oficiales que son expulsados por corruptos e ineficientes, y se organizan en torno a la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM).

Desde entonces, las motivaciones no solo políticas y comunitarias sino también pedagógicas de la UNEM pueden resumirse en "implementar una profunda reforma del proceso educativo básico

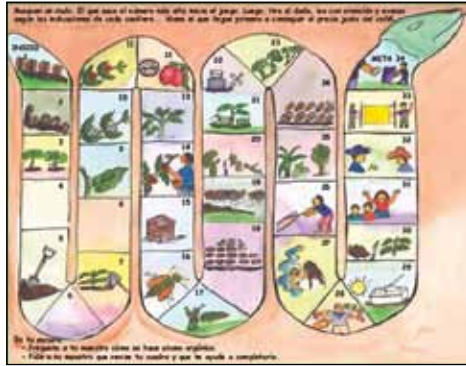
que combina la teoría y la práctica bajo el control de las comunidades indígenas de Chiapas” (UNEM, 1999). Para lograr este objetivo, la UNEM también requiere de la motivación de académicos no indígenas que deciden colaborar en la sedimentación de un movimiento pedagógico arraigado en la relación Sociedad-Naturaleza, el control territorial, la comunidad y los derechos indígenas. Esto, a partir de cursos sobre el manejo de agricultura orgánica en la huerta escolar en las zonas de Los Altos, Norte y Selva, bajo la conducción de Ronald Nigh del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Los académicos que colaboramos con ellos desde entonces compartimos estas motivaciones e intermediamos a su favor con diversas instituciones y agencias financieras nacionales e internacionales.

De esta manera, entre otros nodos académicos que colaboran con la UNEM, el nodo principal es el CIESAS, que en los primeros años cuenta con la colaboración de DANA, A. C., Acción Solidaria Cataluña y algunas instituciones de gobierno como la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, la Delegación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el ya desaparecido Instituto Nacional Indigenista y la Comisión Nacional de Derechos Humanos en el Estado de Chiapas, entre otras instancias.

Más tarde, también con la intervención del CIESAS, el apoyo proviene de Terra Nuova de Italia y de Jorge Gasché del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP) quien, habiendo participado en la creación del Instituto Superior Pedagógico de Loreto en la región amazónica del Perú, se convierte en el asesor internacional permanente de la UNEM. Como nodos secundarios y eventuales también colaboran en su momento la Casa de la Ciencia A. C., la Fundación Rigoberta Menchú, así como otras agrupaciones civiles y étnicas como las RAP (Regiones Autónomas Pluriétnicas), la Organización de Médicos Indígenas de Chiapas, el Centro de Educación y Cultura del Sureste, el Colectivo Las Abejas y el Programa de Educación Comunitaria para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA).

A partir del vínculo inicial entre Jorge Gasché y la UNEM, la Organización de Estados Iberoamericanos, en colaboración con el CIESAS, propicia el cobijo financiero e institucional de un primer proyecto dirigido al diseño de *Tarjetas de Autoaprendizaje*, acompañado en su traducción práctica por las peruanas Jessica Martínez y Carmen Gallegos (Gallegos y Martínez, 2004). Este proyecto primigenio, aunque obtiene únicamente un reconocimiento nominal por parte de la SEP a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) –que lo propicia pero no interviene en su oficialización–, logra primero los apoyos financieros derivados de la donación que hace don Miguel León Portilla a la organización y, más tarde, de la Fundación Kellog y la Fundación Ford. A continuación presentamos un ejemplo de las *Tarjetas de Autoaprendizaje* (Bertely, coord., 2004) publicadas bajo autoría de los educadores tsotsiles, tseltales y ch'oles de Chiapas con un tiraje de 1.000 en cada lengua y 3.000 en castellano. Las tarjetas se dirigen a las escuelas ubicadas en las regiones indígenas de los educadores y autores del material, se inspiran en el *Método Inductivo Intercultural* y el *Modelo Sintáctico de Cultura* acuñados por Jorge Gasché (Gasché, 2008a, 2008b), y su diseño supone la investigación, la explicitación, la sistematización y la formalización del conocimiento indígena, así como su articulación al conocimiento escolar y universal.





Ejemplo de *Tarjeta de Autoaprendizaje* en castellano (Chiapas).

Tiempo después, por gestiones de la Universidad Pedagógica Nacional en convenio con el CIESAS, se desarrollan nuevos proyectos que comparten los principios políticos, jurídicos y pedagógicos que se desprenden de los aportes del mismo Jorge Gasché. En este marco, los apoyos de la Fundación Ford continúan en proyectos que fortalecen la apropiación étnica de los principios mencionados e involucran talleres que atienden la formación docente para el uso de las tarjetas, la dirigida a explicitar los principios éticos y jurídicos que motivan este proyecto autogestivo, así como la sistematización de un modelo curricular alternativo; todo ello considerando la *autoría indígena como ciudadanía*.

A continuación se incluye la imagen y un fragmento de una narración contenida en el cuaderno de trabajo *Los Hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo* (Bertely, coord., 2008), que fue seleccionado por la SEP para formar parte de las Bibliotecas de Aula del nivel secundario con un tiraje de 32.500 ejemplares. En sus páginas encontramos narraciones de situaciones reales, vividas por los comuneros, organizadas en tres apartados: *Nuestro territorio*, *Experiencias de organización y buen gobierno*, y *El hombre verdadero*.

[48]

–la conciencia de pertenecer a un pueblo indígena y de conocer la historia de su comunidad, relacionándola con la historia regional, estatal, nacional y universal;

–la capacidad de resolver problemas reales y de aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas;

–el fortalecimiento de su autoestima, el respeto a la *Madre Tierra* y la valoración de la integración entre la *Sociedad* y la *Naturaleza*;

–el conocimiento del territorio de su comunidad y de su entorno cercano, así como de los recursos naturales y su uso en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas practicadas en la comunidad;

–la valoración y el respeto a las personas mayores, reconociendo la importancia de sus consejos, historias, conocimientos y experiencias;

–la valoración del trabajo agrícola por medio de conocimientos y tecnologías propios, así como la apropiación de las innovaciones tecnológicas y productivas que habrán experimentado y aprendido en la escuela;

–el aprovechamiento de los recursos naturales existentes en su territorio para el disfrute y cuidado de su cuerpo y salud. Al respecto, se propicia la valoración de las prácticas curativas propias y, al mismo tiempo, la conciencia de la importancia de la medicina occidental para prevenir y curar enfermedades graves y otros problemas;

–la valoración de sus lenguas y culturas, en igualdad de condiciones con otras, sean indígenas, nacional-mestiza o de otro país;

–el fortalecimiento y desarrollo de las cuatro competencias comunicativas en su lengua materna, consideradas el habla, la escucha, la lectura comprensiva y la escritura;

- la conciencia de la importancia de dominar el español como lengua nacional y vehículo de comunicación con otros sectores de la nación mexicana; y
- el conocimiento y la valoración del pensamiento lógico-matemático indígena y occidental, aplicándolos a la resolución de problemas relacionados con su entorno de vida familiar y social, entre otros.

Desde 2007 hasta la fecha se inician otros proyectos que gravitan en torno al Método Inductivo Intercultural cuyo financiamiento proviene de la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y, por medio del CIESAS, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). En ambos casos, los proyectos se dirigen a promover, por medio de diplomados y laboratorios, la explicitación y la sistematización de conocimientos indígenas así como el diseño de materiales educativos interculturales y bilingües de autoría indígena.

Lo que interesa subrayar de esta trayectoria es el proceso de distinción positiva, el empoderamiento étnico así como las prácticas antidiscriminatorias que se derivan del proyecto gestado por la UNEM, expresados en los cambios y el énfasis que se observan en las prácticas de interaprendizaje implicadas. En un inicio, estas prácticas se dan a partir de las relaciones interculturales que establecen indígenas y no indígenas y, a partir del 2007, se apuntalan también y sobre todo en el diálogo, el encuentro y las relaciones interétnicas que se dan entre los mismos indígenas. Como énfasis, transitar del *interaprendizaje intercultural* al *interaprendizaje interétnico* supone cambios en cuanto a la posición que los mismos indígenas asumen como ciudadanos activos capaces de ejercer su distinción étnica y *autonomía por derecho*, resignificando, apropiándose y recreando el método y el modelo intercultural que en un inicio depende en gran parte de la mediación no indígena.

Se presentan a continuación, a modo de ejemplos, dos *Calendarios Socioambientales* que, como base para el diseño de las nuevas *Tarjetas de Autoaprendizaje*, se produjeron en el interaprendizaje entre indígenas y, en este caso, entre los educadores mayas

de Chiapas (UNEM e independientes) y los indígenas de Oaxaca y Chiapas.

[50]

Calendario de actividades del pueblo de la Hondura Lucero.



Colores	Indicador gráfico	Indicadores y Actividades
■		Temporadas
■		Indicadores Climáticos
■		Indicadores Vegetales
■		Indicadores del comportamiento de animales
■		Actividades de los comunitarios
■		Actividades de los niños

Calendario Socioambiental Gráfico. Nivel Preescolar.
Elaborado por Emma Altamirano Ramírez.



Calendario Gráfico de la Comunidad San José Buenavista III.
Pantelho, Chiapas. Elaborado por Laura Olivia Jiménez López.

Los cambios en las relaciones indígenas-no indígenas a favor del diálogo indígenas-indígenas parecen traducirse en un proceso que además de empoderar a estos últimos y ofrecerles marcos de identificación amplificados y comunes que reúnen a distintos pueblos y regiones lingüísticas y étnicas, vitalizan sus motivaciones políticas, comunitarias y pedagógicas permitiéndoles distinguirse y actuar en función de la posición que ocupan en diversas redes, movimientos y grupos de identificación: como zapatistas, agentes etnicistas o magisteriales.

Por ello, en cumplimiento al objetivo de crear una nueva educación —para México— que se desprende del mismo nombre de la UNEM—, a ella se suman últimamente los profesores oficiales alternativos que participan en los diplomados y laboratorios que se imparten no solo en Chiapas, sino en los estados de Oaxaca, Puebla y Michoacán, y también en últimas fechas dejan de identificarse con esta organización, aunque trabajan juntos, los educadores autónomos radicados en los municipios zapatistas.⁴ Gracias a la maleabilidad que denota esta organización, distintos actores indígenas y no indígenas, situados en distintas posiciones políticas con respecto al Estado y sus instituciones, y desde una diversidad de antecedentes, trayectorias y perfiles lingüísticos y étnicos, pueden participar en distintos niveles y espacios de interaprendizaje, intercultural o interétnico, y saberse cobijados al interior de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) que se crea en 2009.⁵

En este sentido, a nivel de las subjetividades interculturales implicadas, la ambivalencia y auto-discriminación negativa de los indígenas que controlan *desde abajo* estas iniciativas se modifican por el descubrimiento fáctico de su capacidad y poder para autogobernarse. Esto, cuando Stefano Varese sostiene que en el imaginario social y la autorepresentación colectiva de la identidad indígena coexisten dos dimensiones: una que privilegia la lengua étnica como instrumento de autonomía cultural, otra que maximiza la función del español como mecanismo de movilidad social y liberación (Varese, 1983).

⁴ Al respecto, vale la pena mencionar que, desde sus orígenes, los proyectos de la UNEM se desarrollan en la permanente tensión política generada por el impulso que implicó el movimiento social y comunitario zapatista, por una parte, y su interés por lograr el reconocimiento oficial de su modelo educativo a pesar de la ruptura del diálogo motivada por el incumplimiento de los acuerdos (Gutiérrez, 2005).

⁵ Para más información con respecto a la REDIIN, consultar *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, UPN/Ajusco, DGEI, CIESAS, México, Red de Educación Inductiva Intercultural y M. Bertely (coord.) (2010).

En este caso, como *educadores-campesinos* con arraigo territorial que, al lado de las y los comuneros de sus lugares de origen, descubren que son dueños de lenguas, conocimientos, actividades y significados propios, así como autores de su propio destino. A ello se agrega la posición nodal que actualmente ocupan los profesores indígenas en la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) y en el control y el uso de los fondos administrados en *mancomún*.

La REDIIN, en ese sentido, logra establecer un equilibrio de poder entre los distintos nodos de la red, donde los educadores indígenas y las comunidades implicadas controlan los conocimientos, las actividades y los significados de los cuales son expertos concededores, mientras los académicos no indígenas abren y ceden espacios, además de colaborar en los interaprendizajes, la interculturalización y la formalización de los proyectos, así como en la intermediación con las instituciones de gobierno y las agencias financiadoras. En términos interculturales, entre otros aprendizajes en contra de la auto-discriminación y la discriminación étnica, los educadores indígenas se percatan de su capacidad de autogestión y autonomía con respecto al control de determinados bienes materiales y simbólicos, y los no indígenas de su capacidad de gestar y ceder espacios ciudadanos para la expresión de la autoría indígena. Ello en alusión a la consigna zapatista: –todo para todos, nada para nosotros”.

En términos objetivos, al ejercer su *autonomía por derecho*, este movimiento pedagógico logra movilizar distintos tipos de apoyo financiero, político, simbólico y académico en la sociedad no indígena. Con este proyecto, construido *desde abajo*, se amplían el margen de negociación política con las instituciones oficiales, las opciones de autoría indígena así como las fronteras étnicas que identifican a este movimiento pedagógico. A lo largo de su trayectoria parecen transformarse las ideologías y prácticas etnocentristas, así como los postulados discriminatorios, auto-discriminatorios y ambivalentes que, con respecto a la ciudadanía, aún prevalecen.

A modo de conclusión

[54]

Con respecto a la lucha contra la discriminación negativa hacia los indígenas en general y la niñez indígena en particular, resulta importante impulsar proyectos colaborativos e interculturales que, por medio de la autoría indígena como expresión de ciudadanía, hagan efectivos, entre otros, el Artículo 27 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que establece el derecho a: –Desarrollar los programas y los servicios educativos en cooperación con los pueblos, a partir de sus necesidades particulares, su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y demás aspiraciones sociales, económicas y culturales–. En la experiencia relatada también se atendieron los postulados de los Acuerdos de San Andrés, la última *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* –aún no reformada por el incumplimiento de los Acuerdos–, y otros instrumentos legales en materia de derechos de la niñez, ciudadanos e indígenas.

En términos metodológicos se muestra el potencial antidiscriminatorio que descansa en perspectivas alternas, inspiradas en la pedagogía libertaria (Freire, 1970), la investigación acción-participativa (Fals Borda, 1979), la crítica a la relación entre las antropologías centrales y periféricas (Cardoso de Oliveira, 1990), los planteamientos anticoloniales (Fanón, 1963), la sedimentación del tejido social (Zermeño, 2005), así como aquellas fundadas en la colaboración entre indígenas y no indígenas (Leyva, Burguete y Speed, 2008). Estas perspectivas ponen en jaque las posiciones discriminatorias que descansan en la arrogancia académica y el fardo colonial. La co-teorización y co-autoría entre indígenas y no indígenas, y entre los mismos indígenas, es posible, como lo muestran proyectos similares desarrollados en Colombia, Brasil y México (Rappaport, 2006; Rappaport y Ramos, 2005; Lindenberg, 1996; Podestá, 2002, 2007; Bertely, 2007a, 2007b, 2007c, 2008a, 2008b, 2009).

De algún modo, la activa participación política y ciudadana de los propios indígenas y sus organizaciones como *sujetos del derecho* transforma los principios y los códigos éticos y disciplinarios que rigen el trabajo antropológico convencional, así como la autoría autoritaria y etnocentrista a partir de la cual muchos políticos y los intelectuales no indígenas han tratado a los indígenas como *sujetos del interés público*.

Referencias bibliográficas

Bartolomé, M. A. y A. Barabás (coords.) (1998), *Autonomías étnicas y estados nacionales*, México, CONACULTA-INAH.

Bertely, M. (1998a), –Educación indígena del siglo XX en México–, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, Tomo II, Biblioteca Mexicana, México, FCE.

[56]

----- (coord.) (2004), *Tarjetas de autoaprendizaje*, México, CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla, Editorial Santillana.

----- (2007a), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en los Altos, la región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas. Sistematización de la experiencia*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.

----- (2007b), –Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria–, en *Modelos pedagógicos y marcos conceptuales en Educación Ciudadana Intercultural*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.

----- (2007c), –Lecciones éticas y ciudadanas de los pueblos mayas para el Mundo. Filosofía política y metodologías de un proyecto educador–, en *Revista de Antropología Social (RAS)*, Madrid, Universidad Complutense.

----- (2009), –Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la *Otra* educación al multiculturalismo liberal y comunitarista–, en Gunther Gietz, G. Mendoza y S. Téllez (coords.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

----- (2008a), –Derechos indígenas y ciudadanía intercultural. Resultados de un proyecto con educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles de Chiapas, México–, en *Actas del Coloquio Interna-*

cional Égalité/Inégalité (s) dans les Amériques, Instituto de las Américas/Universidad de la Sorbona, Paris 3.

----- (coord.) (2008b), *Los hombres y las mujeres del maíz. Democracia y derecho indígena para el Mundo*, Colección Espejo de Urania, Libros del Rincón, México, Secretaría de Educación Pública.

----- (coord.) (2009), *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho*, México, Papeles de la Casa Chata, CIESAS.

----- (2009), –Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas–, en *Interamerican Journal of Education for Democracy* (RIED-IJED), Vol. 2, N° 2.

Bertely, M. y E. González Apodaca (2003), “Etnicidad en la Escuela”, en M. Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, 3, Tomo I, México, COMIE.

Bertely, M. y R. Gutiérrez (2007), –Luchando por el ejercicio activo y solidario de ciudadanías interculturales en el contexto de la dominación neoliberal en México–, en *Modelos pedagógicos y marcos conceptuales en educación ciudadana intercultural*, Perú, Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Ford.

Bertely, M., J. Gasché y R. Podestá (coords.) (2008), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

Carbonell, Miguel (2004), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Editorial Porrúa.

Cardoso de Oliveira, R. (1990), –La politización de la identidad y el movimiento indígena–, en J. Alcina Franch (comp.), *Indianismo e indigenismo en América*, Madrid, Alianza Editorial.

Conde, S. (2004), *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, México, Instituto Federal Electoral.

- De la Peña, G. (1998), –Articulación y desarticulación de las culturas–, en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, 15, Madrid, Trotta.
- (1999a), –Territorio y ciudadanía étnica en la Nación globalizada–, en *Revista Desacatos*, 1: 13-27, México, CIESAS.
- (1999b), “Notas preliminares sobre ‘ciudadanía étnica’ –(El caso de México), en *La sociedad civil: de la teoría a la realidad*, Alberto J. Olvera (coord.), México, El Colegio de México.
- De Souza Santos, B. (2007), –Una concepción multicultural de los derechos humanos–, en *Revista Memoria* N° 101, México, CEMOS.
- (2005), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid y Bogotá, Editorial Trotta S.A. e ILSA.
- Díaz-Polanco, H. (2006), *Elogio a la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI.
- Dworkin, R. (1993), *Ética privada e igualitarismo político*, Barcelona-Buenos Aires-México, Páidós, ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fals Borda, O. (1979), *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- Fanon, Frantz (1963), *Los condenados de la tierra*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970), *Pedagogía de los oprimidos*, México, Siglo XXI.
- Gallegos, C. y J. Martínez (2004), *Guía para desarrollar las tarjetas de autoaprendizaje*, México, CEIB-SEP, UNEM, OEI, Fondo León Portilla & Editorial Santillana.
- García Canclini, N. (1989), *Culturas híbridas (estrategias para entrar y salir de la modernidad)*, México, Grijalbo.
- Gasché, J. (2008/a), –La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?–, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones*

y experiencias educativas interculturales y bilingües, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

- (2008/b), –Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura–, en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Gutiérrez, R. de Jesús (2005), *Escuela y zapatismo entre los tsotsiles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, Tesis de Maestría en Antropología Social, México, CIESAS.
- Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford, Clarendon.
- Leyva, X., A. Burguete y S. Speed (coords.) (2008), *Gobernar en la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*, México, CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO Guatemala.
- Lindenberg, N. (1996), *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*, Río de Janeiro, Editorial Multiletra.
- Macintyre, A. (1992), –Tres versiones rivales de la ética–, en *Enciclopedia, Genealogía y Tradición*, Madrid, Rialp.
- Marston, A. (1997), *La nueva educación: Community Based Education and School Gardens in Chiapas, México*, Thesis in partial fulfillment of NEVS and LALS.
- Olivé, L. (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*, Biblioteca Iberoamericana de Ensayo, México, Paidós, UNAM.
- Olivera, A. (2001), “El estado actual de la ciudadanía”, en *Revista Este país*, México, julio.
- Paoli, A. (2003), *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*, México, UAM.

Podestá, R. (2002), *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de los niños nahuas a través de sus propias letras y dibujos*, México, ICSYH-VIEP, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

----- (2007), *Encuentro de miradas. El territorio visto por diversos autores. Niñas y niños del campo, de la ciudad y Rossana Podestá Siri*, México, CEIB, SEP.

[60]

Rappaport, J. (2006), "Más allá de la escritura. La epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología* N° 42.

Rappaport, J. y A. Ramos (2005), Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico, en *Historia crítica*, N° 29.

Rawls, John (1993), *Political Liberation*, Columbia University Press, Nueva York (véase *Liberalismo político*, Barcelona, Crítica, 1996).

Red de Educación Inductiva Intercultural y M. Bertely (coord.) (2010), *Interaprendizajes entre indígenas. De cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*, UPN/Ajusco, DGEI, CIESAS, México.

Roelofsen, D. (1999), *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, México. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico*, Tesis de Maestría en Sociología del Desarrollo Rural, Wageningen University, Netherlands.

Stavenhagen, R. (1988), *Derecho indígena y derechos humanos en América Latina*, México, El Colegio de México e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Taylor, Ch. (1994), *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós.

UNEM (1999), Bachillerato pedagógico comunitario para la formación de docentes de educación primaria bilingüe intercultural. Plan y programas de estudios, Chiapas, México (manuscrito).

Varese, S. (1983), *Proyectos étnicos y proyectos nacionales*, México, SEP/80-FCE.

- Villoro, L. (1998), Estado plural, pluralidad de culturas, México, Argentina y Barcelona, Paidós Mexicana, Paidós SAICF, Paidós Ibérica S.A.
- (1993), El multiculturalismo y la política del reconocimiento, México, Fondo de Cultura Económica.
- Walzer, M. (1994), "La idea de sociedad civil", en Ciencia Política, N° 35, Santafé de Bogotá, Tierra Firme, II trimestre.
- Young, M. (2001), "Thoughts on multicultural dialogue", en Stephen May y Tariq Modood (eds.). Ethnicities: Review Symposium on Rethinking Multiculturalism: cultural diversity and political theory by Bhikhu Parekh, Vol. 1, N° 1, April 2001.
- Zermeño, S. (2005), La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y a la exclusión en nuestros días, México, Océano.

ANEXO 1. Proyectos de nación, identidades atribuidas a los indígenas como sujetos de interés público, instituciones educativas, objetivos de gobierno y relaciones interculturales en el México (1921-2010)

[62]

PERÍODO POSREVOLUCIONARIO	Influencia intelectual dominante	Proyecto nacional dirigido a indígenas	Identidad discriminatoria atribuida a los indígenas	Instituciones educativas públicas	Objetivos de gobierno y relaciones interculturales
	20's Creación Secretaría de Educación Pública (SEP): José Vasconcelos	Mestizaje cultural Proyecto liberal	Bárbaro	Escuela Rural o Casa del Pueblo Escuelas Normales Rurales Misiones Culturales	Por medio de maestros y misioneros: Fusión herencias india-española y creación de –raza cósmica–.
	SEP: Manuel Gamio Franz Boas	Mestizaje cultural Proyecto liberal	Problema Poseedor de cultura Capaz de adaptarse al cambio a partir de la difusión y la creación cultural	Departamento de Educación y Cultura Indígena Internados Proyectos: Valle de Teotihuacan y Oaxaca Misiones Culturales	Por acción de los maestros y antropólogos: Cambio integral a los sistemas culturales indígenas al interior de –áreas culturales–.
	SEP: Moisés Sáenz John Dewey José Carlos Mariátegui	Mestizaje agrario Integración productiva, económica y social vía “farmer” Proyecto liberal	Problema Campesino Capaz de mestizaje y de acortar brecha evolutiva con occidente	Proyectos: Carapan y Tarasco Casa del Estudiante indígena Escuelas Centrales Agrícolas Normales Campesinas Misiones Culturales Parcelas escolares, casa del maestro y teatro al aire libre	Por medio de agrónomos, trabajadoras sociales, ingenieros, antropólogos y maestros: - Cambio integral de los sistemas productivos, económicos y sociales. - Sustitución y reinterpretación de prácticas sociales vía la –Escuela de la Acción–, Sociología Práctica y Antropología Social.

PERÍODO POSREVOLUCIONARIO	Influencia intelectual dominante	Proyecto nacional dirigido a indígenas	Identidad discriminatoria atribuida a los indígenas	Instituciones educativas públicas	Objetivos de gobierno y relaciones interculturales
	30's SEP: Narciso Basols	Progreso Producción	Problema Campesino	Escuelas Regionales Campesinas Internados Regionales Comisión de Investigaciones Indias	Con la intervención de maestros, antropólogos, técnicos agrícolas e ingenieros: Transformar relaciones productivas en el medio rural.
	Sindicalistas: Genaro Vázquez y Vicente Lombardo Toledano	Integración socio-económica Proyecto liberal	Capaz de progresar y aprender nuevas técnicas agrícolas		
	Miguel Othón de Mendizábal Mauricio Swadesh	Intervención institucional Estado nacional corporativo (PNR, Sindicatos y Confederaciones) Plan Sexenal Proyecto liberal	Problema Ejidatario Campesino beneficiado por la Reforma Agraria Proletario agrícola	Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas Comités y ligas agrarias Centrales Campesinas Regiones Escolares Uniones, cooperativas, comités, clubes, cajas de ahorros, campañas Órganos de difusión	Por medio de la acción corporativa y la –Escuela Socialista–: –Mexicanizar al indígena. –Lograr su integración corporativa. –Castellanizar y alfabetizar haciendo uso de la lengua indígena. –Lograr desplazamiento lingüístico paulatino.
Influencia intelectual dominante	Proyecto nacional dirigido a indígenas	Identidad discriminatoria atribuida a los indígenas	Instituciones educativas públicas	Objetivos de gobierno y relaciones interculturales	

PERÍODO UNIDAD NACIONAL	Influencia intelectual dominante	Proyecto nacional dirigido a indígenas	Identidad discriminatoria atribuida a los indígenas	Instituciones educativas públicas	Objetivos de gobierno y relaciones interculturales
	<p>40's-60's SEP: Jaime Torres Bodet</p> <p>Gonzalo Aguirre Beltrán</p> <p>Julio de la Fuente</p> <p>Alfonso Caso</p>	<p>Intervención institucional en regiones de refugio</p> <p>Indigenismo Institucionalizado</p> <p>Estado nacional capitalista</p> <p>Proyecto liberal</p>	<p>Problema Indígena Institucional</p> <p>Indígena tradicional en vías de ser incorporado al conflicto de fuerzas capitalistas</p> <p>Integrante de comunidades pre-capitalistas</p> <p>Sometido a relaciones dominicales indio-ladinas</p> <p>Sometido a conflictos interétnicos</p> <p>Dominado y resistente al cambio</p>	<p>Dirección General de Asuntos Indígenas</p> <p>Instituto Nacional Indigenista (1948)</p> <p>Centros Coordinadores</p> <p>Internados</p> <p>Escuelas albergue</p> <p>Consejos supremos</p> <p>Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües</p> <p>Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas</p> <p>Centros de Capacitación Económica y Técnica</p> <p>Plan de Once Años y libros de texto gratuitos</p>	<p>Por medio de indígenas formados como "intermediarios culturales" :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inducir proceso de incorporación natural. - Transformar relaciones dominicales indio-mestizas en regiones interculturales de refugio. - Inducir aculturación sistemática.

	Influencia intelectual dominante	Proyecto nacional dirigido a indígenas	Identidad discriminatoria atribuida a los indígenas	Instituciones educativas públicas	Objetivos de gobierno y relaciones interculturales
PERÍODO NEOLIBERAL	<p>90's a la fecha</p> <p>Proyectos multi-laterales : instituciones gubernamentales, ONG's , Banco Mundial y agencias internacionales</p>	<p>Multiculturalista</p> <p>Neo-liberal (no considera conflictos derivados de relaciones de dominación indio-mestizas)</p>	<p>Problema</p> <p>Sujeto vulnerable en situación de compensación</p> <p>Sujeto al que se "ofrece" una educación de calidad, equitativa y pertinente</p> <p>Sujeto sometido a dos tipos de asimetrías: la escolar y la valorativa.</p> <p>Portador de diversidad cultural como riqueza</p>	<p>DGEI</p> <p>CONAFE</p> <p>CGEIB</p> <p>Escuelas indígenas</p> <p>Bachilleratos y Universidades Interculturales</p>	<p>Por medio de la educación para indígenas e "intercultural para todos":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Superar racismo y discriminación. - Lograr democracia pluralista, sustentada en la gobernabilidad. - Respetar todos los valores y culturas a favor de la coexistencia (indígenas, nacionales y universales) desde una postura relativista. - Lograr la dignidad de la persona y la justicia individual. - Interculturalidad como aspiración y no como relación histórica conflictiva. - Fomentar el respeto, la igualdad y la tolerancia entre todos.

Presidentes:

Período posrevolucionario: Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles, Maximato, y Lázaro Cárdenas.

Período unidad nacional: Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Velasco, Adolfo Ruiz Cortines, Adolfo López Mateos y Gustavo Díaz Ordaz.

Período reforma política: Luis Echeverría Álvarez y José López Portillo.

Período neo-liberal: Miguel de la Madrid Hurtado, Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quezada y Felipe Calderón Hinojosa.

ESTADO, ESCUELA Y DISCRIMINACIÓN

Juan de Dios Simón

Introducción

El Estado ha venido evolucionando y, desde el marco de la diversidad, se busca que éste ya no sea posesión de un solo grupo nacional. Se quiere evitar que los poderes del Estado sigan siendo instrumentos administrativo-político de personas con una sola doctrina sobre lo que es y lo que debería ser “la sociedad” y su sistema escolarizado. Hay diferentes actores que interactúan en las sociedades en América Latina que luchan en contra de la asimilación, la integración y la subordinación de los llamados “diferentes” según los grupos de poder económico, social, político y cultural. Por ejemplo, los indígenas, las mujeres, los del área rural, los pobres y la juventud luchan contra las doctrinas, políticas y prácticas basadas en la creencia de una superioridad de determinados pueblos, culturas o personas en un status de poder (DDPI, 2007).

La atención de los espacios que ofrece la escuela, como reproductora y transformadora de paradigmas de desarrollo, ha vuelto a ser parte de una agenda nacional y mundial, debido a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para el 2015 y el esfuerzo de los gobiernos latinoamericanos de promover una educación de calidad y equidad para todos y todas (Declaración de Mar de Plata, 2010). El espacio escolar público ha sido un espacio excelente para la reproducción o la transformación cultural en donde interactúan los docentes y la niñez. Es el lugar donde los conocimientos, valores, capacidades y actitudes diversas juegan una función en la práctica educativa escolarizada. Sin embargo, paradójicamente, por la falta de cobertura total, la mala calidad en los resultados de los aprendizajes, la falta de equidad en los servicios, la falta de pertinencia cultural, la exclusión de los derechos de las minorías, de los pueblos

indígenas, y la falta de condiciones mínimas provistas por el Estado, en las áreas rurales, la escuela como institución necesitó ser reforzada por agendas comunitarias, por organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, por el sector privado, las familias, las comunidades y otras entidades, con diversos modelos de desarrollo. Algunos exigen respeto, participación y empoderamiento en lo económico, político y social, considerando fuertemente el papel que juega la cultura, la lengua y la cosmovisión en la educación, pero otros simplemente extienden más de lo mismo, mayor cobertura de mala calidad y malos servicios.

Desde las políticas del Estado, establecidas en las Constituciones y en las Leyes Nacionales de Educación, hasta llegar al centro educativo de enseñanza y aprendizaje, la discriminación se ejerce en contra de personas o de grupos que son tratados como *diferentes* de los que están en el poder político, económico, social y cultural. Quienes carecen de poder son llamados "diferentes" por razones de nacionalidad, religión, cultura, elección sexual, edad, etc. Son "diferentes" en razón de su condición social o económica: los excluidos y vulnerables. Son "diferentes" en función del sexo: las mujeres, en especial las niñas. Son "diferentes" en función de su ubicación geográfica: lo rural.

Tratar a unos iguales y a otros diferentes dentro de un sistema educativo nacional resulta en la perpetuación de prácticas de discriminación y exclusión. Para abordar la discriminación y cómo la escuela enfrenta la diversidad cultural, es importante ver tres aspectos: 1) cómo se valora la diversidad cultural y lingüística; 2) cómo se visibiliza la identidad de los sujetos, la pertinencia curricular y sus contenidos; 3) si hay o no igualdad de oportunidades en términos de condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial respecto de matemática y lenguaje.

Lo anterior invita a que todos los actores involucrados en la educación podamos contribuir en el siguiente análisis: ¿Cómo abordar la diversidad desde el sistema escolarizado del Estado? ¿Cómo revertir las prácticas que limitan la igualdad de oportunidades?

¿Cómo educar la demanda para que los alumnos, familias y comunidad exijan sus derechos?

El Estado como titular de obligaciones en un país diverso y con enfoques de desarrollo diferenciados

Viejos y nuevos enfoques

Existen diversas propuestas políticas para el abordaje de la diversidad desde los Estados y que se reproducen en los sistemas educativos. A pesar de la continuidad de algunas políticas asimilistas e integracionistas que persiguieron mantener el *Estado Nación monocultural*, gradualmente se observa cómo los Estados, ante las demandas de la población excluida y cambios de paradigmas en el entorno internacional, están realizando reformas y definiendo sus nuevas políticas para el abordaje de su naturaleza diversa. Como repaso, es bueno recordar que en el siglo XX a través de los currículos nacionales se promovieron modelos y enfoques asimilacionistas, segregacionistas e integracionistas.

- **Enfoque asimilacionista:** a través del sistema educativo, se pretendió la absorción y la anulación de la identidad de los diversos pueblos y grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se pensaba que debería haber una cultura, una lengua y una nación; las sociedades “avanzadas” tendían hacia el universalismo y el europeo, más que al particularismo. Se partió de la premisa de que, mientras existiera un fuerte sentimiento culturalista, éste podría provocar divisiones y separatismos. En el enfoque asimilacionista, la diversidad étnica, racial y cultural se concibió como un problema que amenazaba la integridad y la estabilidad social de los Estados.

- **Enfoque segregacionista:** era la separación física e ideológica de colectivos humanos, como las minorías étnicas o grupos raciales determinados, de los que ostentaban el poder.

Por ejemplo, durante la Colonia en América Latina había una República de Españoles y una República de Indios. Las reservas indígenas y las escuelas para negros en Estados Unidos son ejemplos de la segregación. El *apartheid* en regiones de África es otro ejemplo. Es decir, se promovía la separación institucional basada por la condición social y por aspectos culturales y hasta por el color de la piel.

[70]

• **Enfoque integracionista:** partió de la idea de que hay que adherir o integrar a las minorías y los pueblos indígenas al desarrollo. Se entendió como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoge las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. La concepción del aglutinamiento generó en Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol).¹ La pretensión fue mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. Sin embargo, su aplicación generó resultados adversos:

*La teoría del melting pot se halla muy extendida en la sociedad americana, como señala Bennet, y son en realidad muchos los educadores que consideran que su papel principal es conseguir que los grupos de niños y niñas procedentes de otros lugares del mundo se asimilen dentro de la cultura dominante*²

En la primera década del siglo XXI hay tres tendencias en América Latina en torno a las políticas de desarrollo y la diversidad:

1. El multiculturalismo.
2. El plurinacionalismo.

¹ Esta idea fue tomada de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la cual se concibe a Estados Unidos de América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado.

² Véase a Antonio Muñoz Sedano, 2010.

3. El paradigma del *buen vivir* ó *Sumak Kawsay*.³

En cualquiera de las tendencias, las obligaciones de los Estados se ven enmarcadas en sus Constituciones políticas y en los instrumentos internacionales, en donde cada país se ha comprometido, sea cual fuere el tipo de gobierno que ejerza el poder o tendencia de desarrollo que proclame, a respetar los derechos, las libertades fundamentales y las obligaciones consignados en esos instrumentos.

[71]

1. El multiculturalismo y su influencia en el Estado multicultural

El análisis de la documentación especializada indica que la multiculturalidad es la fotografía de la realidad diversa que tiene un país, ya sea en lenguas, pueblos, culturas, lugares de procedencia, orientación política o religiosa, etc. Esto, vinculado a la formulación de políticas públicas y al formalismo legal, se constituye en una propuesta política de Estado.⁴ Las características del Estado multicultural son:

- Mantener una postura de repudio a la vieja idea de que el Estado es posesión de un solo grupo nacional.
- Rechazar las políticas de “construcción nacional” que asimilan o excluyen a los miembros de minorías o grupos no dominantes. Aceptar que los individuos deberían ser capaces de acceder a las instituciones del Estado y actuar como ciudadanos iguales en la vida política sin tener que esconder o negar su identidad etnocultural.

³ Este concepto es otorgado y asumido como propiedad colectiva de los pueblos indígenas y originarios que habitan en la región Andina. Sumak Kawsay es sinonimo de vida plena.

⁴ Se considera a Wil Kymlicka y a Luis Villoro como autores de este enfoque.

- Reconocer la injusticia histórica que se hizo a las minorías o grupos no dominantes por las políticas de asimilación y exclusión, y manifestar su deseo de ofrecer algún tipo de remedio o rectificación frente a éstas.

[72]

Algunos lo consideran como la ideología para la construcción de puentes entre lo diverso, sin embargo también se señala como la ideología cultural del capitalismo o del neoliberalismo, creada y dirigida por algunas elites que consideran a las minorías o mayorías excluidas prácticamente como objetos de estudio, siempre manteniendo una distancia hacia la posición de privilegios. Uno de los argumentos en contra del multiculturalismo es que, a pesar de que dice reconocer la injusticia histórica, carece fundamentalmente de penalización del genocidio.

Con relación al ámbito de lo escolar, lo multicultural cuestiona lo hegemónico y cómo las escuelas han impuesto a los estudiantes un plan de estudios que promueve sólo una perspectiva, el del grupo dominante en el poder. Los libros que niños, niñas, adolescentes y jóvenes de áreas excluidas leen –cuando tienen acceso a estos recursos– contienen generalmente la realidad urbana, con normas morales y éticas que tienden a ser los de aquellos que ostentan el poder, ya sean estos europeos blancos o varones fallecidos. El análisis de la historia, las exclusiones estructurales y el porqué de las injusticias sociales aún no son abordados pertinentemente.

A pesar de que el multiculturalismo obliga a los Estados a no dejar de lado o negar las contribuciones de muchas personas de diversos pueblos, mujeres, religiosos, etc. y por tanto rescatar voces que históricamente han sido silenciadas, hay evidencias que en las negociaciones de Tratados de Libre Comercio, los acuerdos de seguridad democrática y de concesiones de territorio a empresas multinacionales que invierten para la extracción de recursos naturales, los diversos pueblos o grupos no siempre son consultados.

2. Lo plurinacional y el Estado plurinacional

Lo plurinacional incluye el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico.⁵ Cuando se asocia con las estructuras del Estado, se constituye en la organización política y jurídica de países en donde los ciudadanos están identificados en colectivos de pueblos y nacionalidades del país. El Estado plurinacional surge cuando varios pueblos y nacionalidades se unen bajo un mismo gobierno y tienen una sola Constitución. El Estado plurinacional pretende dar participación a las comunidades y ser distinto del Estado nacional que ha sido la representación de los sectores dominantes.

El pluralismo de Estado implica una opción política y rechaza la neutralidad. Tiene la posibilidad de crear las condiciones para una convivencia pluralista en la diversidad pero con un firme compromiso político del Estado en términos de financiamiento y elaboración de marcos legales. Aquí está la diferencia con el multiculturalismo, ya que el pluralismo es la generación de condiciones para lograr la interculturalidad.

Lo plurinacional critica el eurocentrismo, el etnocentrismo y la imposición o la exclusión de modelos culturales, y trata de privilegiar los modelos de los distintos pueblos, para que sean efectivos y útiles para el desarrollo.

Uno de las críticas hacia el Estado plurinacional es que es extremadamente joven en su operacionalidad. En su abordaje teórico, no es nuevo; sin embargo, como política, aún no es posible evaluar su efectividad y su impacto en la vida de la ciudadanía diversa y plural.

3. El buen vivir y el Estado

El *buen vivir* ó *Sumak Kawsay* es una concepción de los pueblos o de las naciones que tienen relación histórica y que habitaban el continente antes de la conquista de España, antes de la delimitación

⁵ Constitución Política de Bolivia, artículo 1, 2009.

de las fronteras estatales de los países en el continente americano, en especial los pueblos andinos.⁶ Esta categoría entró en las constituciones de Bolivia y Ecuador como el objetivo social a ser perseguido por el Estado, el sistema educativo plurinacional y por toda la sociedad. El *buen vivir* apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El *buen vivir* es lo opuesto del *vivir mejor* de Occidente. El buen vivir supone una visión holística e integradora del ser humano, inmersa en la gran comunidad terrenal, que incluye no sólo al ser humano, sino también el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Tierra, la madre, Pachamama, con las energías del Universo y Dios.⁷ En Bolivia, esta concepción se amplía con las definiciones de *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi maraei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble). En Ecuador este concepto se particulariza para el país, donde se establece una normativa sobre los estándares de salud, la calidad del agua y los derechos del medio ambiente, entre otros.

El reto de esta concepción es su institucionalización y su escolarización debido a que ha sido más efectiva en ámbitos no escolarizados, sino a nivel comunitario; su impacto ha sido mayor en las familias y comunidades. La situación del cambio climático y los desastres naturales invitan a adherirse a este pensamiento dual entre el ser humano y la sabia naturaleza.

En resumen, los diversos enfoques y modelos existentes para bien o para mal coexisten y aún persisten en diferentes ámbitos geográficos en Latinoamérica, y se visibilizan en los diversos niveles de planificación educativa, incluyendo en aquellos que trabajan en el marco de los derechos humanos.

⁶ Convenio 169, artículo 1: (...) Indígenas son aquellas poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

⁷ Ver, Leonardo Boff, en *Bolpress*, 2008.

¿Qué papel cumple el Estado como titular de obligaciones para promover la educación en una diversidad de concepciones y en una diversidad lingüística y cultural?⁸

Existen distintos grados de obligación a la hora de dar cumplimiento a los derechos, y en este caso, respecto del derecho a la educación de calidad en un contexto, con diversidad cultural y lingüística. Desde el Estado hasta los progenitores individuales, ha sido imprescindible establecer líneas de responsabilidad que sean claras y apropiadas. El enfoque de derechos humanos determina las reivindicaciones de los titulares de derechos (niñez, pueblos o personas individuales) y las obligaciones correspondientes de los titulares de obligaciones (poderes del Estado y niveles de gobiernos). Tanto los titulares de derechos como los titulares de obligaciones tienen niveles que cumplir según las múltiples expresiones de sus necesidades y también según niveles de organización.

Por ejemplo, los padres de familia, como sujetos de derechos pueden cumplir en mandar a sus hijos e hijas a la escuela, pueden asegurar que su hijo o hija esté preparado para asistir a la escuela y que lo haga de forma habitual. Sin embargo, el gobierno y sus instituciones necesitan cumplir con sus obligaciones en proporcionar los establecimientos escolares, que tengan un ambiente sano y seguro, que haya docentes formados y capacitados, materiales educativos apropiados según la realidad económica, social y cultural. Es bueno recalcar que los Estados tienen las responsabilidades principales y deben rendir cuentas de su aplicación a los que tienen esos derechos.⁹

⁸ El marco de derechos humanos e igualdad de oportunidades es el enfoque que promueve el autor de este artículo.

⁹ Véase “Un Enfoque de la Educación para Todos basado en Derechos Humanos”, 2008.

En el enfoque de Resultados Basados en Derechos Humanos (RBDH), UNICEF y UNESCO coinciden que, a fin de garantizar la puesta en práctica del derecho a la educación para todos los niños y niñas, los Estados tienen tres clases de obligaciones:¹⁰

- a. **Hacer efectivo el derecho a la educación.** Significa ponerla al alcance de todos los niños y niñas, velando por que se tomen las medidas necesarias para que todos puedan beneficiarse de la calidad de ella; por ejemplo, luchando contra la pobreza, adaptando los planes y programas de estudio a las necesidades y los intereses de todos los niños, o logrando la participación de los padres, con el fin de permitirles apoyar eficazmente la educación pertinente de sus hijos.
- b. **Respetar el derecho a la educación,** evitando cualquier acción que impida el acceso de los niños a la enseñanza, por ejemplo, cambiar la legislación que define a ciertos grupos de niños minusválidos como no educables, o la imposición de uniformes occidentales a la niñez indígena que tiene su propia vestimenta, estética y configuración identitaria.
- c. **Proteger el derecho a la educación,** tomando las medidas necesarias para eliminar las barreras que interponen los individuos o las comunidades, por ejemplo, barreras de distancias, barreras idiomáticas, o las barreras culturales a la educación que no permiten que la niña vaya a la escuela, o la violencia y lo malos tratos en el contexto escolar.

Estas obligaciones genéricas, descritas, se constituyen en retos positivos para los gobiernos que buscan la igualdad de oportunidades en la diversidad, ya que ésta es un fenómeno reconocido como universal y constante. Desde esa perspectiva, es entendible por qué los Estados latinoamericanos quieren, por un lado, asegurar las cualificaciones de la naturaleza normativa para toda la población

¹⁰ Véase “Un Enfoque de la Educación para Todos basado en Derechos Humanos”, 2008.

(igualdad) y, por otro, proteger el derecho a ser diferentes, a tener niveles de autonomía y tener la libertad de pertenecer a colectivos sociales, comunidades lingüísticas, minorías y pueblos particulares.

Políticas, la escuela y el currículo educativo

Construir un modelo propio de desarrollo, con identidad, económicamente factible, políticamente viable, ecológicamente sustentable, humanamente aceptable, social y étnicamente justo y culturalmente pertinente, es un reto para los diferentes actores de las sociedades en América Latina. Especialmente, los Estados con culturas y lenguas diversas deben reformar y redefinir sus políticas nacionales y orientar positivamente hacia las necesidades e intereses de la sociedad multilingüe, multiétnica y pluricultural.

Las políticas educativas constituyen una particularización de las políticas estatales y, por tanto, son el conjunto sistemático de concepciones, planes, programas, leyes y acciones permitidas o prohibidas que se formulan y realizan bajo la orientación del bloque en el poder por medio de los cuerpos técnicos designados para lograr objetivos educacionales en una sociedad.

Según el Instituto Centroamericano de Administración Pública (ICAP), las políticas educativas al igual que las demás políticas estatales pueden ser consideradas desde tres ángulos: a) las formulaciones de políticas; b) las acciones de política; y c) resultado de política.

- a. **Las formulaciones de política:** se refieren a la explicación del proyecto de nación, es decir, lo que el Estado se propone realizar. Incluyen los fundamentos, conceptualizaciones, condiciones económicas, orientaciones en los planes, programas, leyes, etcétera.
- b. **Las acciones de política:** son las medidas que se toman para poner en práctica las formulaciones de la política; se contemplan los siguientes aspectos: asignación de recursos, reestructuración del sistema, creación de mecanismos para

poner en práctica la política educativa, reformas educativas, creación de instituciones, etcétera.

- c. **Resultado de política:** abarca por un lado el cumplimiento de los objetivos y metas propuestas y, por otro, el grado en que las acciones realizadas se traducen en mejoramiento significativo para la población, es decir, el impacto logrado.

[78]

El vínculo fundamental entre el Estado y las políticas educativas se fundamenta en la siguiente premisa: *el Estado debe asegurar la supervivencia y el desarrollo de la sociedad en conjunto.*

Al no existir un desarrollo adecuado y satisfacción de las necesidades materiales y espirituales de todos sus integrantes, como en el caso de los países de América Latina, los sistemas educativos han tenido que reformarse.

El currículum desde una perspectiva global

El currículum es un campo de estudio reciente. Según K. Grigsby, su nacimiento data de apenas las primeras décadas del siglo pasado (siglo XX), y muchos lo refieren a la publicación que hiciera Franklin Bobbit, *El currículum* en 1918, o a José Newlon, el superintendente de Denver, Colorado, Estados Unidos, quién abordó el tema y la participación de los docentes en el desarrollo del currículum en 1920.

Debido a que el campo es joven y a que nació, en gran parte, por una conveniencia administrativa, más que por una necesidad intelectual, se utiliza de diversas maneras por los estudiosos del campo.

Algunos expertos han afirmado que la mejor forma de afrontar la complejidad y la riqueza del campo del currículum no es rechazar o disolver la pluralidad conceptual y sus enfoques, sino tratar de comprender los supuestos y las razones que apoyan cada una de las perspectivas.

La *Enciclopedia General de la Educación (OCEANO, 2000)*, dice que a partir de 1980, después de que G. A. Beauchamp ubicara las teorías del currículo en el ámbito de las teorías de la educación, se puso de manifiesto que no se puede hablar de una sola teoría, sino de varias que sirven a distintos propósitos, según las necesidades y circunstancias, aunque todas ellas intentan racionalizar la práctica, conceptualarla y explicarla.

Según E. W. Eisner, "decidir qué enseñar y cómo hacerlo es lo que condiciona todo el proceso orientado al logro de ciertos valores, ya que los dos recursos fundamentales para que las instituciones educativas logren su consecución son el currículo y la enseñanza. Ambos constituyen la base de la educación". (Enciclopedia OCEANO, 2000)¹¹

[79]

Los modelos de currículo

- *El currículo prescrito*. En todo sistema educativo, por la significación social e instrumental de éste, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser su contenido, sobre todo en lo relativo a la escolaridad obligatoria, la calidad o la equidad. La prescripción actúa como referencia en la ordenación del sistema curricular y sirve de punto de partida para la elaboración de contenidos, competencias, materiales, evaluaciones, control del sistema, etcétera.
- *El currículo presentado a los docentes*. Existe una serie de medios elaborados por diferentes instancias que suelen traducir el significado y los contenidos del currículo prescrito a los profesores y docentes. El papel más decisivo en este sentido lo desempeñan los libros de texto y el material didáctico. A veces los programas de profesionalización han servido para reproducir lo prescrito.

¹¹ Tomado de documento de exposición de Katherine Grigsby, PROMEM, UNESCO, Universidad Landívar, 2001.

- *El currículum moldeado por los docentes.* El docente es un agente activo decisivo en la concreción de los contenidos y significativos del currículum (nacional, regional o local), puesto que moldea, recrea y adapta a partir de sus conocimientos previos y cultura profesional sobre cualquier propuesta que se le haga. El diseño que los docentes hacen, lo que se entiende por programación, tiene una especial significación, pues ellos pueden actuar individual o colectivamente en la organización de la enseñanza y de allí privilegiar o anular el abordaje de la diversidad.
- *El currículum en acción.* Las tareas académicas se guían en la práctica por los esquemas teóricos y prácticos del profesorado. El trabajo del día a día hace la diferencia, en especial las preguntas de los estudiantes y las respuestas que se generan. La calidad de la enseñanza se muestra en estas fases, no cuando se formulan intenciones o propósitos o cuando se dota de medios materiales.
- *El currículum realizado.* Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de muy diverso orden: cognoscitivo, afectivo, habilidades y destrezas, social y moral, entre otros. Son efectos a los que algunas veces se presta atención porque son considerados "rendimientos" valiosos; en otras ocasiones, por falta de sensibilidad y por la dificultad que existe para apreciarlos, quedarán como efectos ocultos de la enseñanza.
- *El currículum evaluado.* Presiones externas de diverso tipo, como los controles para obtener acreditaciones y títulos, la cultura, la ideología y las teorías pedagógicas del profesorado y del sistema, llevan a resaltar en la evaluación aspectos del currículum que pueden ser incoherentes o incongruentes con los propósitos que lo animan.

Currículo prescrito.	Marco económico, político.
Currículo presentado a los docentes.	
Currículo moldeado y adaptado por los docentes.	Social, cultural, técnico y administrativo.
Currículo en acción (enseñanza interactiva).	
Currículo realizado (efectos complejos: explícitos/ocultos en alumnos, docentes y en el medio exterior).	Operativo. Condiciones de las escuelas.
Currículo evaluado.	

Conocer a grandes rasgos algunos aspectos de la política y de los niveles de concreción curricular permite ver la definición de intenciones y verificar los niveles de exclusión o de discriminación que se puede reproducir en los ámbitos educativos. Por ejemplo, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad y de la realidad de los pueblos indígenas en los ámbitos curriculares de los diversos países no asegura una inclusión digna si no hay presupuestos, infraestructura y marcos legales que aseguren el respeto a la identidad de grupos o pueblos diferentes entre sí. Los niños que asisten a la escuela, a pesar de que no puedan problematizar académicamente su experiencia, dan cuenta a partir de sus vivencias si sus derechos son respetados o no.

Premisas desde el Estado y premisas de las organizaciones indígenas sobre la educación

[82]

PREMISAS DESDE EL ESTADO	PREMISAS DE LAS ORGANIZACIONES INDÍGENAS
<ul style="list-style-type: none">• Para las personas y la sociedad, la educación es una inversión rentable.• La libertad individual de elegir las opciones educativas.• La educación como factor de desarrollo y cohesión social.	<ul style="list-style-type: none">• Derechos humanos de los pueblos indígenas, el derecho a acceder al sistema educativo y emplearlo para la reproducción de su propia cultura.• La educación es estratégica para el respeto y la convivencia entre personas en un contexto diverso.• La necesidad de desarrollar la cultura, la lengua y cosmovisión propia de manera sistemática y con financiamiento.

Si bien es cierto que el grupo de premisas no son contradictorias entre sí, reflejan algunas prioridades para cada uno de los ponentes.

Escuela y educación intercultural

Oscar Azmitia¹² afirma que la interculturalidad en la escuela no es sólo la convivencia pacífica, sino también los conflictos. Ninguna convivencia escolar está ausente de conflictos. Por eso, se deduce que no es fácil que no haya conflicto en el pluralismo. Sin embargo, reitera que los conflictos surgen de niveles de inequidad. No podemos tener interculturalidad si no es equitativa. Debe haber

¹² Oscar Azmitia es el actual rector de la Universidad de la Salle, Costa Rica.

igualdad. Se debe fortalecer la propia identidad para poder lograr la interculturalidad. Para otros teóricos, esto sería el fundamento de promover la intraculturalidad y luego la interculturalidad.

La escuela debe responder a la educación dentro de todos los elementos de la cultura. Hay un compromiso de la escuela de responder a la necesidad de la persona y del colectivo al cual esta persona pertenece. La escuela es un elemento principal de formación intercultural. La escuela debe estar al servicio del desarrollo de las culturas. Sólo así la educación será factor de cohesión social y de identidad nacional o de identidad plurinacional. Para ello *“debe, entre otras aspectos: utilizar la metodología comunitaria y el uso del consenso, desarrollar contenidos desde la cultura, emplear la lengua materna y enseñarla, trabajar con materiales pertinentes y establecer relaciones interculturales entre las culturas, en el currículo escolar”* (Azmitia, 2000).

La discriminación escolar y posible racismo en los libros de texto

Ideas básicas sobre la discriminación

Los derechos son para todos los niños, niñas y adolescentes, sin discriminación alguna, por razones de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional, étnico o social, posición económica, discapacidad física, mental o sensorial, nacimiento o cualquier otra índole o condición de éstos, de sus padres, familiares, tutores o personas responsables. Sin embargo, estos derechos son violados cuando hay racismo y discriminación.

La *Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial*, CERD, 1965, en vigencia desde 1969, define la discriminación racial como:

“cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en la raza, color, descendencia u origen nacional o étnica que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

[84]

El racismo y la discriminación son fenómenos complejos, característicos de ideologías de poder, dominación y superioridad racial de un grupo humano sobre otro. Del racismo se desprenden el prejuicio racial y la discriminación. El prejuicio racial alude a una actitud racista de las convicciones personales de odio o menosprecio generalmente sobre personas no blancas.

La discriminación escolar consiste en ofrecer tratamiento negativo a la niñez, la adolescencia y la juventud sobre las cuales recae el prejuicio racial. El prejuicio y la discriminación no son las únicas formas de racismo. Existen otras formas de discriminación y racismo contemporáneas: la intolerancia cultural, la xenofobia, la segregación, el *apartheid* y la negación de políticas públicas.

Como un ejemplo de la discriminación, en un informe sobre el avance de la educación en Guatemala, Rodolfo Stavenhagen reportó:

“El 30% de la población indígena entre 15 y 24 años es analfabeta. En algunas comunidades, el analfabetismo de las mujeres alcanza el 90%. Los niños indígenas en el campo alcanzan en promedio una escolaridad de un poco más de dos años, y las niñas de poco más de un año. En el campo de la educación, cuestión prioritaria para los pueblos indígenas, a pesar de los esfuerzos realizados por el Gobierno para proporcionar educación bilingüe e intercultural, no hay aún suficientes maestros capacitados y los demás recursos educativos son inadecuados. Las escuelas carecen de textos y otros materiales pedagógicos, especialmente en las zonas rurales en donde viven los indígenas. Las cifras de escolarización, sobre todo de las niñas indígenas, siguen siendo bajas en comparación con el resto de la población infantil, un hecho

preocupante que prolonga al futuro los patrones de exclusión y discriminación.”(ONU, 2007)

A partir del texto anterior, podemos decir que entre las características de la discriminación que no ayudan a lograr la igualdad de oportunidades en el ámbito escolar están:

- a. Mantener una exclusión de hecho en el acceso escolar y de allí la reproducción del analfabetismo.
- b. Dejar de invertir en la calidad y mantener la poca cobertura; esto hace que no haya mayor promedio de escolaridad, no hay logros en los aprendizajes y que los más afectados sean los niños y adolescentes de los pueblos indígenas y minoritarios.
- c. Al no haber financiamiento ni capacitación a docentes para abordar la diversidad cultural y lingüística se sigue dando una educación de categoría inferior y se sigue promoviendo el no respeto a los derechos a la lengua, la cultura y la identidad.
- d. La no producción ni distribución de materiales educativos, con pertinencia cultural, lingüística y social que fortalezcan los aprendizajes de los más excluidos, buscan sin quererlo reproducir imaginarios urbanos y etnocéntricos.

[85]

Imágenes y discurso en los libros de texto

En el año 2006, en el marco del programa EIBAMAZ,¹³ se realizó un análisis de las imágenes y el discurso que se reproducen en los libros de texto de Bolivia, Ecuador y Perú. El análisis se hizo desde dos perspectivas:

¹³ Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonia de Bolivia, Ecuador y Perú.

- Análisis de los currículos oficiales de los tres países.
- Análisis de los libros de texto distribuidos por los Ministerios de Educación.

Según este estudio:

- El reconocimiento de la diversidad que está presente en el discurso educativo oficial no se traduce en los contenidos de los libros de texto.
- El vacío conceptual que existe sobre la identidad y la interculturalidad en los currículos no permite su concreción en los contenidos de los libros de textos.
- Hay intención de incorporar contenidos culturales, pero no se percibe una propuesta orgánica de contenidos básicos, fundamentales, que visibilice las culturas de los pueblos indígenas y de todos los colectivos que forman una nación. El mayor financiamiento para la producción de contenidos culturales está en manos de la cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales que en buena medida no están vinculadas a las políticas de los Estados.
- Se siguen reproduciendo estereotipos étnicos, geográficos, sociales y de género que afectan a los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos vulnerables.

En los contextos escolares rurales de países como Bolivia, Ecuador y Perú donde asisten niños y niñas indígenas, los libros de texto han jugado un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y todavía sigue siendo el material educativo al alcance de esta población y el principal referente que tienen los niños y niñas acerca de otros contextos que no son los que ellos conocen.

En todos los tiempos ha habido polémica sobre la naturaleza y la función de los textos escolares y se han vertido diversas críticas como las de Giorgio Bini (1977) según quien:

“La escuela de los libros de texto es siempre una escuela autoritaria. En primer lugar comunica un saber y lo impone, hace obligatoria una verdad (...),(Bini, 1977)”

Otros autores como Kuhn(1990), desde la filosofía de la ciencia, se referían a los manuales científicos como deformadores de la realidad y del conocimiento científico:

“(...) los libros de texto son vehículos pedagógicos para la perpetuación de la ciencia normal (...) comienzan truncando el sentido de los científicos sobre la historia de su propia disciplina y, a continuación, proporcionan un sustituto para lo que han eliminado.” (En Gonzalez, A. 2006)

A pesar de los avances tecnológicos actuales que hacen posible la existencia de otros medios y materiales, todavía los libros de textos siguen siendo el material didáctico de mayor uso en la escuela y el que ocupa un lugar predominante en la selección de contenidos por enseñar en el aula. El libro de texto que por lo general se produce fuera de la escuela se ubica entre el currículum oficial y las necesidades y demandas de los estudiantes. Razón por la cual ha ido cambiando de acuerdo con las corrientes curriculares y necesidades en las distintas épocas, desde un libro de estudio que transmitía información para ser memorizada con preguntas que comprobaran tal aprendizaje, hasta convertirse en un instrumento interactivo de uso para alumnos y maestros con contenidos desarrollados y propuestas de actividades para que los alumnos realicen en el aula o fuera de ella, investiguen y evalúen su propio aprendizaje.

Hay autores que consideran el libro de texto como un “libro complejo”, por la imbricación semántica que ocurre entre texto e imagen, dado que ambos como lenguaje transmiten información con sus propios códigos. Según estos autores, esta característica de mensajes lo hace complejo y complicado para estudiarlo.

La importancia de las imágenes en los libros de texto varía según los autores, para algunos la imagen en los libros de texto es importantísima, mientras que para otros es sólo un elemento

complementario que asume un papel secundario en relación con el texto, porque es éste el que fundamentalmente aporta la información. Sin embargo, sabemos que la imagen no es neutra ni casual, constituye un discurso iconográfico que tiene sus propias reglas de orden sintáctico, semántico y pragmático, por tanto transmite mensaje con determinado objetivo y además tiene connotación cultural.

[88]

Se puede definir los libros de textos como el material escrito, diseñado y producido especialmente para el uso de los alumnos y docentes en las instituciones educativas, que tiene contenidos, informaciones e ilustraciones seleccionadas intencionalmente de acuerdo con el nivel al que está dirigido, a las políticas educativas y a los diseños curriculares vigentes, cuyo objetivo fundamental es comunicar los contenidos curriculares del sistema vigente en el país.

La calidad de los libros de texto como instrumento didáctico se puede estudiar desde diversos puntos de vista y con variados criterios de acuerdo con lo que se quiera evaluar o investigar para conocer sus cualidades o defectos.

El estudio hecho por EIBAMAZ¹⁴ se interesó en conocer la visibilidad y la invisibilidad de las culturas de los pueblos indígenas, estereotipos y posible racismo en los libros de textos, a través de un análisis del contenido informativo sobre los pueblos y nacionalidades indígenas, en imágenes y discursos, que ofrecen los principales libros de texto que se encuentran en uso en las escuelas de primaria donde hay población indígena, tanto de la región andina como amazónica de Ecuador, Perú y Bolivia.

Ejemplos de estereotipos y discriminación

Con el fin de detectar contenidos y prácticas que evitan la igualdad de oportunidades, se presentan algunos ejemplos de estereotipos y

¹⁴ El autor de este trabajo fue coordinador de este Programa educativo entre 2006 y 2010.

discriminación que se perpetúa en los libros de textos, en contextos indígenas y multilingües:

- Hay pocas imágenes de personas indígenas, la mayoría son blancos y en situaciones urbanas totalmente ajenas a la realidad de las poblaciones indígenas. Por ejemplo, bañándose en duchas, perros en tinas con espuma, niños jugando en computadoras, en parques infantiles, etcétera.
- No hay muchos temas relacionados con la cosmovisión de las culturas indígenas. Por el contrario, hay creencias de la cultura occidental relacionadas con brujas, como el cuento “En busca de la fórmula mágica”, de una bruja que convertía a las princesas en ranas, a los príncipes en murciélagos, que preparaba helados de chocolate con salsas de búho refrito, ratones escaechados a la zarparrilla, siendo su comida favorita los niños tiernos y crujientes en salsas de tomate.
- Presencia de prácticas sociales culturales de los pueblos indígenas. Se habla de la familia, los valores familiares, miembros de la familia, derechos y obligaciones desde la concepción tradicional occidental, pero no se toma en cuenta el concepto de familia desde la visión de los pueblos indígenas que tienen características y relaciones de parentesco diferentes de lo que el libro presenta como “modelo de familia”.
- Tradición oral. La mayoría de los cuentos, historias, leyendas que aparecen en los libros son españolas, chilenas, mexicanas, pero no se presentan las de tradición oral de las diversas culturas, como si no existieran, lo cual demuestra una forma disimulada de invisibilización.
- Saberes culturales de los pueblos indígenas. No se toman en cuenta los saberes culturales de los pueblos indígenas en muchos de los temas que se desarrollan en los libros. Sobre saberes tecnológicos, todo se refiere a la tecnología occidental contemporánea: computadoras, robots, juegos de video, etc. No hay

nada relacionado con la tecnología de los pueblos indígenas y su aporte a la ingeniería agrícola, arquitectónica.

- No hay mención ni representación alguna acerca de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, pero sí hay alusiones a celebraciones occidentales, como el día de la mujer con una mujer rubia que representa a la mujer urbana y europea. Otra imagen que aparece es una niña disfrazada de reina, una costumbre que se va imponiendo, incluso, en las escuelas.

- Referencia de personajes indígenas (varones y mujeres) destacados en la historia nacional. No aparecen personajes indígenas del pasado ni contemporáneos. Los personajes que figuran son blancos o mestizos como Simón Bolívar, Francisco de Orellana, Antonio José de Sucre, etc. Indudablemente, es importante conocer a estos personajes, pero la anulación de los líderes indígenas es visible. Los indígenas de muchos pueblos indican que la mayoría de los héroes y personajes que se presentan en los libros de textos, son los responsables del genocidio, exterminio o de la discriminación que ahora viven los mismos pueblos.

- Estereotipo étnico. El campesino indígena se asocia a la tristeza, melancolía; la imagen presenta un campesino triste, agachado y solitario. En algunos mapas se representan gráficamente a los indígenas con plumas en la cabeza, un taparrabos y arco y flecha. Como señala el doctor Luis Montaluisa,¹⁵ a lo largo de la producción de los libros se exhibe un colonialismo, tal vez inconsciente, no tan abierto, porque los que ostentan el poder están convencidos de que la cultura occidental es superior, lo cual se traduce en la sola presencia de personajes rubios o pelirrojos en cantidad abrumadora, con limitadísima presencia de personajes que representen a las culturas indígenas. El hecho de que no aparezcan personas representando la diversidad del

¹⁵ El doctor Luis Montaluisa es indígena kichwa, de Ecuador y trabaja en la Dirección Nacional de EIB, DINEIB, ECUADOR.

país demuestra una clara discriminación del blanco frente al indígena y, en cuanto a los contenidos de los textos, hay frases que denotan discriminación.

- Estereotipo regional: se presenta al hombre andino con sombrero, pantalón corto, ojotas y rostro caricaturizado con una inmensa nariz, similar a los rostros que presentan algunos libros en Ecuador que son rechazados por los indígenas, por no sentirse representados con esos rasgos. Los pocos personajes indígenas aparecen deformes y grotescos o como elemento decorativo.
- Estereotipo de género: asociado a la belleza occidental. La mujer blanca, delgada, estilizada, aplicándose bronceador en la playa. Por otro lado, siempre se muestra al líder, el presidente o al coordinador de grupos como un hombre.
- Empleo arbitrario de imágenes. La presentación de fotografías de personas indígenas de manera indiscriminada sin ninguna relación con el tema constituye una falta de respeto pues se las considera como relleno o elemento decorativo, dejando de lado su real dimensión de seres humanos pertenecientes a una etnia, una cultura.

Tema: *El pan de cada día (mujer aguaruna) / La coordinación nerviosa.* Por ejemplo, la fotografía de la señora aguaruna de Río Santiago (en Perú) aparece en el libro dos veces en el tema “El pan de cada día” y en el tema “La coordinación nerviosa”, en ninguno de los casos la fotografía de una mujer indígena llevando carga en la espalda y a su niño en los brazos tiene sentido en estos temas, lo cual parece hasta una burla; se repite en varios libros de las otras áreas y grados como si fuera la única fotografía que tiene multimensajes útiles para todos los temas de las diferentes áreas.

Tema: “El calor en el ecosistema”. La fotografía es en un lugar frío como puede ser el altiplano puneño, muestra a

[92]

un niño y una niña bien arropados con chompa, polo, gorro y sombrero, en lugar de elegir un lugar caliente de playa o de selva. El niño andino que está en primer plano está vestido con pobreza y tiene un polo sucio. Se asocia al niño con la pobreza. ¿Qué sentido tiene esta ilustración cuando el tema es el calor en el ecosistema? Sí quizá promover la asociación pobreza y/o suciedad igual a indígena andino.

Región de la Puna. En los libros peruanos se habla de la región de la Puna de la siguiente manera:

“La Puna está ubicada entre los 4.000 y 4.800 metros de altitud. Tiene un clima muy frío que varía entre 0° y 7°. Cuando van a la Puna, las personas que no son oriundas de esa región sufren las consecuencias de la falta de oxígeno y sienten mareos. A ese estado se le conoce como soroche o mal de altura.”

Acompaña este texto la imagen de una señorita con características occidentales, con sombrero, chalina al viento, minifalda, sandalias (ropa extraña a la que se usa en el contexto descrito), y tocando una quena, totalmente aclimatada, sin soroche ni mareos.

Un estudiante que no conoce la Puna no podrá entender la incoherencia entre lo que dice el texto y representa la imagen, que en una altitud de más de 4.000 metros y con tanto frío se pueda andar tan ligero de ropas, y los que viven en la Puna, ¿qué pensarán de esta imagen?, ¿se sentirán representados por esa bella señorita?

Algunas conclusiones

Los diferentes enfoques y modelos educativos practicados en América Latina en el siglo XX no han demostrado efectividad en el abordaje de la diversidad. Por el contrario, las políticas del Estado y los espacios de enseñanza y aprendizaje han sido transmisores y generadores de la discriminación y han menoscabo valores diversos, y en especial el de los pueblos indígenas, porque se ha excluido

del currículo y de los materiales educativos el pensamiento, el idioma, la espiritualidad, la ciencia y la tecnología propia, que terminan afectando la identidad y el desarrollo de los mismos pueblos.

El Estado ha venido evolucionando y, desde el marco de la diversidad, se busca que ésta ya no sea una posesión de un solo grupo nacional. Se quiere evitar que los poderes del Estado sigan siendo instrumentos administrativo-político de personas con una sola doctrina sobre lo que es y lo que debería ser “la sociedad” y su sistema escolarizado. Mientras persistan modelos educativos con enfoques asimilacionistas, integracionistas y segregacionistas, se mantendrá una violación hacia los derechos de la niñez, la adolescencia y la juventud, debido que en ellos recae el prejuicio y la discriminación que limitan la igualdad de oportunidades.

La multiculturalidad y la plurinacionalidad ya tienen años de estar en la discusión académica pero su implementación en el ámbito escolar es reciente. El paradigma del *buen vivir* es una concepción de los pueblos o de las naciones que tienen relación histórica y habitaban el continente antes de la conquista de España y antes de la delimitación de las fronteras estatales de los países en el continente americano, en especial los pueblos andinos. Su limitación es que está recientemente incorporada dentro de la institucionalización de los Estados de Bolivia y Ecuador, y aún no puede ser evaluado su impacto.

El currículo y la escuela son vehículos importantes para la transmisión y el desarrollo de los valores y conocimientos culturales y de la diversidad. Hasta la fecha, los Estados nación no han respondido a la diversidad cultural y lingüística de las sociedades. No se ha reconocido y fortalecido la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos propios. Por ello, la resistencia y la sobrevivencia de las culturas indígenas se transforma en una confrontación permanente que se opone en forma constante a las ideologías de dominación y de subordinación.

La clasificación de los sujetos de derechos y los titulares de obligaciones hace posible que la construcción de los Estados plurinacionales y multiculturales den una respuesta a la diversidad y a los

más carentes, excluidos y vulnerables; sin embargo, aún es nueva en el quehacer educativo.

El análisis de los documentos curriculares de varios países indica que hay un reconocimiento explícito del carácter multicultural, multilingüe y multiétnico, pero este discurso no se concretiza en contenidos curriculares diferenciados para los estudiantes de las diversas etnias y culturas, que hablan diferentes lenguas y, por tanto, tienen necesidades educativas diferentes.

[94]

En muchos países la interculturalidad a nivel de discurso ocupa un lugar importante, como eje o tema transversal; en general esto queda en el discurso porque no se traduce en contenidos curriculares concretos, financiamiento del Estado o en leyes que garanticen su continuidad.

En los libros de texto, las imágenes y los discursos han generado discriminaciones. Por lo general, en los libros, se asocia la idea de cultura indígena a las expresiones materiales de las culturas, por lo cual en la mayoría de los casos las culturas se presentan con una visión de rescate (como folclore), limitándose a mostrar aspectos externos de la cultura desde una visión objetiva que la convierte en sujeto digno de ser mirado, digno de observar y fotografiar, despojado de su historicidad, su simbolismo, su significado, reducido a la dimensión de patrimonios materiales.

En la mayoría de los libros de texto, producidos por los Estados, hay estereotipos étnicos que asocian al indígena con pobreza, tristeza y fealdad física, imágenes que son rechazadas por los propios indígenas, quienes no sólo no se sienten representados, sino ridiculizados.

Si bien es cierto que en los documentos preescritos del currículum y en los libros de textos no hay palabras o frases peyorativas que denoten discriminación explícita referidas a personas de grupos étnicos, sociales y de género, sin embargo se han encontrado otras formas veladas o subliminales de discriminación. La más grave es la invisibilización o la ausencia de las culturas de los pueblos

indígenas, las mujeres indígenas, que constituye en sí misma un acto de discriminación, en países multiétnicos y multiculturales.

Existen proyectos pilotos que buscan una educación de calidad, pertinente según la lengua, cultura y cosmovisión pero generalmente son promovidos por organizaciones no gubernamentales con apoyo de la cooperación internacional. La poca cobertura, la falta de profesores y la mala calidad educativa en las áreas rurales donde viven la niñez, la adolescencia y la juventud indígenas, demuestra que se siguen patrones de asimilación y de exclusión que no ayudan a la democratización y la gobernabilidad de los países.

Referencias bibliográficas

Chaclan Solís, Celso (1995), *Enfoques curriculares mayas*, Guatemala, CEDIM.

Chacón, H., F. Yáñez y G. Larriva (2008), *Lineamientos curriculares para el desarrollo de las competencias para la investigación de las culturas amazónicas en Ecuador*, en *Revista Helsinki*, Cuenca, 2010.

[96]

Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) (1997), *Reforma educativa. Síntesis de propuesta y comentarios*, junio.

Constitución Política de Bolivia, 2008.

Constitución Política de Ecuador, 2008.

Cortez Mondragón, María (2008), *Participación de los pueblos indígenas en el quehacer de la investigación aplicada a la EIB*, Perú.

Diseño de Reforma Educativa, COPARE, Guatemala, 1998.

EIBAMAZ Regional (2008), artículos en *Revista El Vuelo de la Luciérnaga 1*, UNICEF, Perú.

Enciclopedia General de la Educación (2000), OCÉANO, 7ª. Impresión.

Fantini, Alvino (1999), *Modelos EBI y el perfil del niño bilingüe*, Seminario de Educación

Bilingüe Intercultural, Chichicastenango, Guatemala.

González, Alicia - EIBAMAZ Regional (2006), *Visibilidad de las culturas de los pueblos indígenas, estereotipos y posible racismo en los libros de textos escolares de Bolivia, Ecuador y Perú*, Lima.

Grigsby, Katherine (2000), *Algunas reflexiones básicas sobre currículo*, PROMEM/UNESCO, Universidad Rafael Landívar.

Klicksberg, Bernardo (2004), *Más ética, más desarrollo*, Buenos Aires, Temas.

- Monzón García, Samuel A. (1993), *Estado y políticas educativas en Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, USAC.
- Organización de las Naciones Unidas (2007), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.
- PREAL, "Cantidad sin calidad", *Informe anual 2006*.
- Ramírez, Werner (1999), *El umbral*, Guatemala, Ministerio de Educación.
- Simón, Juan de Dios (2000), *Experiencias curriculares en educación maya, bilingüe e intercultural*, Guatemala, Editorial Universitaria, USAC.
- Simón, Juan de Dios (2004), *Marco filosófico de la educación maya en Guatemala*, CNEM, Maya N'oj, Guatemala.
- UNESCO-UNICEF (2008), *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*, Francia.

COSTA RICA: EDUCACIÓN, PLURALIDAD Y DESIGUALDAD

Mauricio González Oviedo

Encuentro, puente, tránsito: antes y después de América

[99]

En el Caribe costarricense, a lo largo de la “Línea Vieja” sobre la que corre parte del Ferrocarril al Atlántico y de la Carretera que va desde Puerto Limón hasta Guápiles, se han realizado algunos de los mayores hallazgos de oro arqueológico del mundo. Durante su cuarto y último viaje Cristóbal Colón recorrió Cariarí y Suerre, y luego de su paso en 1502 testimonió que “Los señores se adornan con abundantes joyas de oro y llama a esta **costa rica** en joyas de oro con el nombre de Veragua (...) traen al cuello unos espejos de oro que cambian por tres cascabeles”.¹ En un pequeño párrafo de tres líneas menciona igual número de veces la palabra oro y en su “Lettera Rarrísima” deja muy claro el porqué de su delirante ambición: “(...) del oro se hace tesoro, y con él, quien lo tiene, hace lo que quiere en el mundo, y llega a que echa las ánimas del paraíso”.²

Las piezas recuperadas y exhibidas en el Museo del Oro del Banco Central de Costa Rica, después de los saqueos de los zambos, misquitos y ramas, así como de los piratas, los españoles y coleccionistas privados, muestran una riqueza de diseños e influencias provenientes de diferentes latitudes de Abya Yala (nombre Cuna del posterior continente americano). Según Ferrero, remiten a un sistema cultural de origen suramericano con hegemonía de pueblos de Colombia que hablaban el chibcha, junto con la importación de

¹ Ferrero Acosta, Luis (1986), *¿Por qué prehistoria si hay historia precolombiana?*, San José, EUNED, pág. 28.

² Citada por Ferrero Acosta, L. (1986), *op. cit.*, pág. 111.

joyas de oro de los llamados estilos Quimbaya, Tairona, Darién, Coclé y Playa Venado. Mientras tanto, con influencia mesoamericana, los jades pertenecen a un tiempo que Ferrero ubica en una época cercana a la de Cristo, cuando los cacicazgos de la Gran Nicoya que se extendía desde Guanacaste (en Costa Rica) hasta el Golfo de Fonseca (entre Nicaragua, Honduras y El Salvador) tuvieron un rápido incremento de la población y, por consiguiente, cambios en la organización política. En la cerámica de la Gran Nicoya aparecen muchos tipos que evidencian un proceso de sincretismo de cerámicas mesoamericanas.³

En el campo arquitectónico lo más significativo de la diversidad aborigen se encuentra en el Monumento Nacional Guayabo, cerca de Turrialba, camino a Siquirres, uno de los puntos por donde pasa la mencionada Línea Vieja. Guayabo era un centro de intercambio espiritual y comercial; en el sitio arqueológico se puede apreciar la influencia de las culturas suramericanas y en menor medida se testimonia la presencia Mesoamericana. Tal riqueza solamente puede ser mejor comprendida asumiendo que los objetos arqueológicos pertenecen a una cosmogonía, lo que Ferrero entiende como la concepción "(...) total, integral, de las interpretaciones entre su tecnología, su organización social y política, su ideología y arte, pues nada estaba suelto como hilo roto. Cada rasgo cultural estaba interrelacionado con otros y con el ambiente. Por ello, al estudiarlos con un sentido integralista nos percatamos que tuvieron su historia, porque estas sociedades estaban conscientes de estar situadas en el tiempo y el espacio".⁴ Guayabo entendido como centro ceremonial, refleja tal integralidad.

La privilegiada ubicación geográfica del territorio hoy llamado Costa Rica facilitaba el encuentro y el enfrentamiento entre culturas, mucho antes de que Cristóbal Colón, confundido por la fiebre del oro, pasara en búsqueda de Ciamba y declarara que se encontraba cerca del Ganges y de las minas del Rey Salomón, alimentado

³ *Op. cit.*, Ferrero Acosta, L. (1986), pág. 112.

⁴ *Op. cit.*, Ferrero Acosta, L. (1986), pág. 15.

por las crónicas de Marco Polo y las fantasías propias de las renacentistas supersticiones europeas.⁵ Los primeros habitantes de la actual Costa Rica establecieron relaciones interculturales y enriquecieron su propia identidad a partir de la utilización de sus territorios como vías de intercambio de conocimientos, creencias, tradiciones y comercio, porque tanto ayer como hoy las culturas se encuentran determinadas "(...) por las condiciones externas y por las fuerzas del ambiente. Su estructura interna está en constante flujo, debido a los cambios en la comunidad".⁶

Los pueblos indígenas del norte y los del sur encontraron aquí un puente natural para el transitar, luchar y convivir. Después vinieron otros, del este y el oeste. La invasión europea llegó desde el este y encontró, como en otros lugares del continente, lo que a la larga fue la inútil resistencia de los indígenas locales. Ya fueran bribbris, cabécares, térrabas, ngöbes, malekus, chorotegas, borucas, buglés o huetares, para mencionar los nueve pueblos que aún cuentan con territorio, auto-reconocimiento y reconocimiento oficial. O bien, los desaparecidos tariacas, que solían dominar a los demás, especialmente a bribbris y cabécares en el Caribe. Según Luis Ferrero, Cristóbal Colón organizó en 1528 su segundo viaje inspirado –además del interés comercial– en las palabras del “humanista” del renacimiento Hernán Pérez de Oliva, quien escribió “las siguientes palabras tan precisas... –mezclar el mundo y dar a aquellas tierras extrañas la forma de las nuestras– ...Y con tal fin, los españoles tuvieron que ir dominando palmo a palmo el suelo del Nuevo Mundo. Y sobrevino la deculturación del amerindio. Con el sometimiento o el traslado de la mano de obra indígena, los españoles se colocaron con la contingencia de obligar a los aborígenes a que abandonaran su patrimonio cultural y adoptaran nuevos modelos de hablar, hacer y pensar. El énfasis se puso en erradicar la cultura original más que en la interacción cultural. La deculturación es casi siempre

⁵ Vargas Llosa, Mario (1995), *La utopía arcaica: José María Arguedas y las ficciones de indigenismo*, Lima, Alfaguara.

⁶ *Op. cit.*, Ferrero Acosta, L. (1986), pág. 60.

una etapa anterior –y también un requisito previo– del proceso de transculturización”.⁷

[102]

El más apreciado líder indígena que se levantó contra los invasores españoles fue Pablo Presbere. En el imaginario del invasor existía un lugar más allá del horizonte conocido al que llamaban Tierra Adentro, sobre el cual se construían fantasías febriles relacionadas con la sed del oro. Esas fantasías se remontaban a la literatura de la Grecia clásica, en especial a la mítica existencia de El Dorado, que durante el renacimiento europeo cobraron nuevas fuerzas. En 1709 Presbere comandó una de las mayores insurrecciones indígenas de la época. Los rebeldes incendiaron catorce templos erigidos en contra de su voluntad y de paso ajusticiaron tanto a frailes como a soldados. La revancha púnica no se hizo esperar, de los 700 indígenas capturados solamente 500 llegaron con vida a Cartago, capital de la provincia colonial de Costa Rica.

Cuenta la historia oral de los indígenas de la actual Talamanca (Tierra Adentro) que, cuando el líder rebelde fue apresado por los españoles, le preguntaron su nombre. Él expresó: Ye'dör Pa'blu, ante lo que el mal traductor sentenció: “que se llama Pablo”. Luego le preguntaron su apellido, a lo que respondió: pe'bérè, entonces el traductor afirmó: Presbere. Así, los españoles bautizaron como “Pablo Presbere” al líder indígena que pagó con su vida la defensa de los pueblos antiguos y de sus territorios. Lo que se supone quiso decir fue: “soy el Rey de las Lapas... un hombre de paz”. El 4 de julio de 1710 lo mataron arcabuceado porque no había verdugo que supiera dar garrote, una forma de martirizar que consiste en hacer girar la cabeza lentamente a la víctima hasta quebrarle el cuello.

Poco antes del asesinato de Presbere, los invasores españoles y colonos criollos iniciaron la siembra del cacao en el Caribe costarricense, utilizando mano de obra esclava negra proveniente de África Ecuatorial y Occidental. El uso de negros en vez de indios tenía que ver con una suerte de retorcido sentido de la “piedad”, que nadie

⁷ *Op. cit.*, Ferrero Acosta, L. (1986), pág. 48.

sintetiza mejor que Jorge Luis Borges: “En 1517 el P. Bartolomé de las Casas tuvo mucha lástima de los Indios que se extenuaban en los laboriosos infiernos de las minas de oro antillanas, y propuso al emperador Carlos V la importación de negros, que se extenuarían en los laboriosos infiernos de las minas de oro antillanas”. Las dudas sobre la humanidad de los indígenas se aclararon en el año 1537, cuando el papa Paulo III declaró que los indios eran verdaderos hombres, por tanto, capaces de gozar de su libertad y de sus propiedades, y ordenó excomulgar a quienes los esclavizaran, aunque fueran infieles.

El aislamiento caribeño con respecto del centro de la Provincia favoreció la alianza entre misquitos e ingleses en el saqueo de plantaciones y el secuestro de trabajadores de las plantaciones y pobladores indígenas para venderlos o revenderlos como esclavos en las Antillas, mientras el cacao robado era vendido en Inglaterra. Hoy, entre los indígenas del Caribe de Costa Rica, la palabra “misquito” sigue siendo sinónimo de demonio y no son pocos los padres y madres que la utilizan para asustar a sus hijos como práctica correctiva. Pese a semejante tragedia humana, la llegada de los primeros negros en condición de esclavos y el afortunado fracaso de la economía de plantación fundada en la esclavitud en el Caribe, constituyó una importante contribución a la diversidad cultural de la Provincia.

La aventura de la plantación caribeña feneció ante la violencia de piratas y misquitos, mientras la negritud se expandió hacia la capital de la Provincia en Cartago, para fusionarse en los siglos subsiguientes con otras culturas en el origen de los modernos costarricenses. Mientras tanto, al Caribe sur siguieron llegando pescadores nómadas, especialmente de tortugas, que luego se convirtieron en agricultores, se asentaron y fundaron Cahuita, Puerto Viejo (Old Harbour), Manzanillo, Punta Mona y Punta Uva. Pequeños poblados aislados, habitados por negros libres procedentes de toda la costa centroamericana y las Antillas menores, que mezclaban el inglés con sus idiomas de procedencia africana, produciendo diferentes tipos de dialectos criollos. Algunos de ellos se mezclaron

con indígenas bribris, iniciando el surgimiento de los afro-bribris, multilingües, que con el paso del tiempo hablaban y combinaban el inglés, el bribri, el español y el criollo.

El inicio de la Nación Costarricense desde el Cabildo de Cartago fue marcado por la diversidad étnica y cultural. La ciudad de Cartago se formó con el concurso de españoles y mestizos y la concentración de indígenas originarios de la zona, mulatos, negros y pardos en los ejidos del este de la ciudad durante las primeras décadas del siglo XVII. Precisamente en una época de resistencia a la agrupación urbana por parte de las poblaciones menos poderosas, fue que apareció la imagen de la Virgen de los Ángeles, “La Negrita”, santa patrona de la fe católica costarricense. Sobra decir que fue al este de la Ciudad, en aquel lugar de concentración de negros, mulatos, pardos e indígenas que, con el paso del tiempo, se convirtió en la Puebla de Nuestra Señora de los Ángeles, lugar donde actualmente se erige el Santuario de la Virgen de los Ángeles que floreció entre conflictos y negociaciones con el resto de los habitantes del Cabildo de Cartago desde aquel lejano siglo XVII.

Con todo y La Negrita, ante los problemas irresueltos muchos de los habitantes de origen africano migraron hacia los lugares de frontera de aquella época, como Aserri, Curridabat y Bagaces, aunque la mayoría quedó en una situación de conflicto y negociación permanente de sus derechos hasta la independencia, tomando parte —en calidad de milicianos— en la conquista del territorio nacional, incluyendo las reducciones de indígenas a lo largo y ancho del país, especialmente en Tierra Adentro, así como la defensa de las fronteras de las invasiones francesas e inglesas.⁸

La actual Provincia de Limón representa un amplio crisol cultural en el que cohabita una gran diversidad étnica. En sus montañas existen siete territorios indígenas, cinco cabécares y dos bribris que van desde lo alto de la Cordillera de Talamanca hasta sus

⁸ Cáceres Gómez, Rina (2008), “La Puebla de los Pardos y las Milicias en Costa Rica”, en *Del olvido a la memoria: africanos y afromestizos en la historia colonial de Centroamérica*, primera edición, San José, UNESCO.

estribaciones en Siquirres, en la cuenca de los ríos Reventazón, Chirripó y Pacuare. Desde la época precolombina los indígenas que habitaban lo que hoy es el territorio costarricense consideraban la Alta Talamanca –Tierra Adentro– como lugar de origen de la creación del mundo y gran centro espiritual.

Durante el último cuarto del siglo XIX y tras un desfile de trabajadores centroamericanos, asiáticos y europeos que no pudieron con la dureza de las condiciones climáticas, llegó de Jamaica un contingente de negros de mayoría Ashanti que se integró a la construcción del ferrocarril y por diversas razones, vinculadas con la mala administración y la corrupción de la época, se vieron forzados a quedarse. El gobierno les entregó terrenos de 300 metros cuadrados para su subsistencia cuando la construcción iba mal, entre el Puerto de Limón y el poblado de Siquirres. Luego se asentaron e incorporaron en la naciente agroindustria bananera.

La actual cultura negra limonense floreció de la semilla jamaicana, con la que se introdujo la religión protestante, el inglés británico y la instrucción escolar inglesa. Con todo ello, se difundieron el *blues*, el góspel y surgió cierta elite que rápidamente “jamaicanizó” al resto de los pequeños focos de población negra de otras culturas que habitaban el Caribe. Por mucho tiempo fundaron y administraron escuelas en las que se estudiaba con textos ingleses. Además, la ciudad de Limón se conectó por el Caribe con la cultura negra centroamericana y de todo el hemisferio norte y compartió por mucho tiempo una época esplendorosa de desarrollo cultural que tuvo grandes manifestaciones musicales y literarias.

A mediados del siglo XX, la negritud inició otra diáspora por el resto del país, aunque hoy en Puerto Limón niños, niñas y adolescentes negros aún asisten con sus familias a las iglesias protestantes donde sobrevive el góspel que practican y modernizan en el “Góspel Extravaganza”, un festival organizado cada año en el Liberty Hall del “Black Star Line” (compañía antónima de la White Star Line, empresa naviera dueña del malogrado Titanic). El “Black Star” sirve de testimonio de la gesta heroica del gran Marcus Garvey,

tan tico como jamaiquino, neoyorquino o africano. Casi al mismo tiempo de la llegada de negros jamaquinos, entraron al país por el Caribe y por el este –atravesando el océano Pacífico– importantes contingentes de chinos atraídos por la fiebre del oro en California, huyendo también de las hambrunas cantonesas.

La economía de enclave bananera potenció la migración de miles de obreros costarricenses del interior del país y de origen centroamericano hacia la provincia de Limón, junto con la colonización de la frontera agrícola, que produjo toda una cultura de pequeños, medianos y grandes propietarios hacia el interior de la Provincia (Guápiles, Guácimo, Cariari, etc.), aunque, como siempre, no exenta de profundos conflictos fincados en la desigualdad en el acceso a la distribución de la tierra, los recursos para el desarrollo y el poder político.

Hoy los hijos de los negros limonenses comparten la escuela con niños de origen chino, aunque también con nicaragüenses, colombianos, gringos y europeos, entre otras nacionalidades y culturas. Es la realidad de los salones de clase en el resto de Costa Rica.

La Costa Rica auténtica es diversa, aunque el sistema educativo aún no haya aprendido a ser plural. Antes que ser una anomalía, las inmigraciones externas e internas definen al país como un receptor neto de personas desde tiempos ancestrales que preceden su propia fundación como provincia del reino español o como república independiente. Entre todas las presencias culturales diversas, hay pueblos que supieron resistir y mantuvieron características propias desde el punto de vista de su identidad y hay otras identidades que surgen producto del mestizaje y la fusión.

Los escenarios concretos de la vida, del aula y de la institución educativa ilustran siempre sobre lo que a veces tardamos demasiado tiempo en debatir y entender desde los grises escritorios de la programación y la administración educativa.

En la Escuela “La Victoria” de Upala los niños juegan medio recreo al fútbol y la otra mitad al béisbol. La mitad de sus familias habita suelo costarricense, la otra mitad lo hace en suelo nicaragüense. Más allá de la formalidad, intentar descifrar quién es tico

y quién es nica resultaría banal e innecesario, lo mismo ocurre a lo largo de todo el territorio fronterizo que comparten Costa Rica y Nicaragua; de hecho, la zona norte de Costa Rica (Guatuso, Upala, Los Chiles y parte de San Carlos y Sarapiquí) fue colonizada inicialmente por nicaragüenses y en esas tierras se mantiene la rica impronta cultural nica. También, la antigua raíz cultural aborígen mantiene en la región una pequeña llama en la población Maleku del Cantón de Guatuso, donde todavía se habla su lengua materna en el Palenque Tonjibe, una de las tres comunidades indígenas de la zona que también comprende los palenques Margarita y el Sol.

En Puerto Viejo de Sarapiquí, una nueva “raza” de adolescentes y jóvenes dejaron el colegio de día porque no les es útil y se fueron a estudiar de noche para graduarse y convertirse en profesionales de lo que ya saben hacer: turismo ecológico en el Río de sus ancestros, el mismo río por el que costarricenses y nicaragüenses comercian desde siempre, el que trae a los nicaragüenses a trabajar en las cosechas y a sus hijos a estudiar en las escuelas ticas donde echan de menos el Momotombo, a Sandino y Rubén Darío, durante las clases de geografía, historia y español.

Otro pueblo indígena, también reducido, habita en los territorios de Matambú y Matambuito, donde algunos de sus mayores aún hablan su lengua materna, una derivación del náhuatl que recuerda el lazo geográfico, social, comercial y cultural de larga data entre Costa Rica y Mesoamérica. Los mal llamados chortegas de esas comunidades se encuentran en los cantones de Nicoya y Hojancha, en el corazón de Guanacaste. Esta Provincia, aun manifestando una gran unidad entre todos los cantones que la integran, expresa al mismo tiempo una amplia diversidad interna que la enriquece. Los niños de Nicoya y Santa Cruz, igual que muchos otros del país, observan mientras van de su casa a la escuela un vuelo *charter* que atraviesa el cielo; intuyen que ahí viaja otro mundo al que pueden aspirar y, de hecho, ya acceden por internet; mientras sus mayores debaten sobre cómo construir una Guanacastequidad que fluye entre los pasados con el aporte

de indios, negros, andaluces y nicaragüenses, los presentes colmados de turistas y desigualdades y los futuros inciertos no de una sino de muchas guanacastequidades, vividas desde las nuevas subjetividades de jóvenes que aún no saben cómo se compatibiliza el conservadurismo de un folclore que nos volvió a todos los costarricenses aburrída y mecánicamente guanacastecos, con la pérdida de la tierra, las costas y la fuerte presencia de capitales transnacionales que sustituyen a los antiguos hacendados cuasi feudales. La Guanacastequidad es compleja y está en constante proceso de evolución.

En la otra frontera, los niños costarricenses y panameños se hermanan en el valle del río Coto, un lugar rico en biodiversidad y producción agropecuaria, donde a principios del siglo pasado tuvo lugar un conflicto bélico entre Costa Rica y Panamá, que décadas después resultó en los acuerdos fronterizos vigentes en la actualidad. Cada 21 de febrero se celebra un acto cívico en el lugar de la contienda, como testimonio de dos países que en el siglo XXI son un ejemplo para el resto del mundo por su vocación civilista (Costa Rica abolió el ejército en 1949, Panamá lo hizo en 1994). Precisamente esas tierras del sur albergan una amplia diversidad cultural; además de la fusión tico-panameña propia de un lugar de frontera, en los cantones de Coto Brus, Corredores y Golfito coexiste una parte del pueblo indígena Ngöbe-Buglé, aunque la mayor parte de ese pueblo se encuentra en Panamá.

En el cantón de Coto Brus habita una importante población ítalo-costarricense que construyó un sincretismo cultural propio desde su llegada a la zona a mediados del siglo XX y, sin duda alguna, contribuyó al progreso económico y el bienestar de ese cantón, mientras en el cantón de Corredores, específicamente en el paso fronterizo de Paso Canoas, la presencia de árabes palestinos provenientes de la ciudad de David en Panamá se manifiesta fuertemente en la actividad comercial.

Y así podríamos seguir resumiendo la diversidad de la pequeña Costa Rica, por ejemplo, pensar en la provincia de Puntarenas,

poblada en su litoral por las personas que poseen la que quizás sea la mayor vocación marítima del país, con todos los atributos culturales que ello implica. Provincia a la que, por cierto, por esos azares administrativos y políticos centralistas, pertenecen los cantones de Quepos, Parrita, Palmar, aunque poco tengan que ver con “El Puerto” y posean sus propias coordenadas económicas, sociales, políticas y, por supuesto, culturales; poblados de trabajadores de las plantaciones, e igual que el resto del país, recipientes de inmigraciones que vienen de toda Centroamérica, de toda América, en realidad de todo el mundo.

Mientras tanto, los jóvenes de la urbe del centro del país en Alajuela, Heredia, Cartago y San José claman, a su vez, por el análisis pendiente que tiene el sistema educativo con las culturas urbanas, las mismas que han impuesto su impronta cultural al resto del país por medio del sistema educativo, utilizando centros poblacionales estratégicos como trampolines administrativos (San Carlos, San Isidro, San Ramón, Turrialba, Guápiles, Liberia y el propio Limón), promoviendo la estandarización cultural desde el mito fundante de la Costa Rica blanquita y mesocrática. Pero la cultura “adulto-céntrica” del centro, que trata como menores a sus propios jóvenes y ve con ojos de minoridad a sus pares diversos del resto del país, entiende poco de las nuevas dinámicas sociales y de las nuevas generaciones que surgen del propio centro.

La élite que impone el sistema educativo desde el centro, preocupada por preservar su mito fundante, se ha quedado debiendo la comprensión de sí misma, la comprensión de su propia biografía social, de sus propios contextos. Pese a ello, Costa Rica sigue siendo una vía de intercambio de conocimientos, creencias, tradiciones y comercio, el puente natural para el transitar de muchas culturas como en los antiguos tiempos de Abya Yala...y, por cierto, en medio de las decenas de contextos locales en los que opera el sistema educativo, hemos citado la existencia de 24 territorios indígenas, donde habitan nueve pueblos aborígenes. Sobra decir que –por razones obvias– ni siquiera aparecen en los mapas de una

Nación que aún reflejan el deseo de algunos de imponer su visión racista y etnocida.

La gramática de lo plural: dimensiones de la pluralidad cultural

[110]

Sí, Costa Rica es un país culturalmente diverso. Aún siendo esto cierto, sólo retener ese calificativo para explicar tal diversidad implica correr el riesgo de quedarnos irremediablemente cortos. La noción de diversidad permite describir prácticamente cualquier cosa, pero ¿qué implicaciones analíticas y prácticas tiene desde una perspectiva específicamente cultural?

Privilegiar lo diverso haciendo resaltar las singularidades de cada cultura por encima de la convivencia, puede conducirnos por el riesgoso camino del fomento de insensatas fragmentaciones identitarias. Luego está el otro extremo: fomentar utopías negativas que, pretendiendo una supuesta integración humana, tratan de borrar las singularidades y estandarizar las diferencias culturales.

Entonces ¿cómo trascender la descriptiva noción de diversidad?, ¿cómo pasar del discurso de lo diverso, cada quien con su universo, al del **pluriverso**?, ¿Cómo dejar de **escribirnos** y **describirnos** en **singular** (que hace referencia a un **único** atributo de la palabra), para pasar a escribirnos y describirnos en **plural**? Puede que a la descriptiva noción de diversidad se le pueda agregar algún valor incorporándola en la noción de pluralidad.

La gramática de lo plural no se contrapone sino que incorpora a los singulares diversos, sobre todo en contextos específicos como los narrados más arriba. En términos esquemáticos, lo pluriversal podría representarse en cuatro dimensiones de análisis.

- **La dimensión multiétnica** hace explícita la conciencia acerca de los primeros habitantes aferrados al territorio como concepto político y a la tierra como ámbito de existencia material y reproducción cultural. En esta dimensión también se hace

explícita la presencia en el país de habitantes negros y chinos. Cada grupo étnico originario o llegado al país con posterioridad o durante el proceso de conquista, colonización y republicanización, ha mantenido características que le son propias desde el punto de vista de su identidad.

- **La dimensión multinacional.** Los chinos de origen cantonés y negros de origen caribeño que empezaron a llegar a Costa Rica a finales del siglo XIX también podrían ubicarse en esta segunda dimensión, con la cual se quiere comprender la línea de continuidad entre las primeras migraciones europeas desde la conquista y la colonización, la segunda oleada de finales del siglo XIX y el proceso de inmigración que ha vivido el país durante el último cuarto de siglo, especialmente de nicaragüenses y suramericanos, también de anglosajones de diversos orígenes nacionales.

- **La dimensión generacional** se refiere a las relaciones entre los adultos y los niños, niñas y adolescentes tanto entre los primeros pobladores del país como entre todos los que llegaron después y los que siguen llegando. Entre ellos, la relación intergeneracional no es ni será fácil. A las generaciones anteriores les corresponde transmitir la tradición, mientras que a las nuevas generaciones les corresponde cuestionar, innovar, crear lo nuevo. Interesa aquí principalmente el tema de la adolescencia, por ser justo el momento en que se produce el mayor desencuentro de los estudiantes con el mundo de la educación. Las nuevas generaciones de estudiantes que ingresan hoy a un centro educativo de primaria o secundaria en cualquier parte del país, tienen la capacidad de desarrollar una conciencia crecientemente alimentada desde el mundo más local en el que viven hasta el más global con independencia del origen nacional o la etnia a la que pertenezcan. Todavía es temprano para sacar conclusiones acerca de cuál contexto pesa más, aunque quizás no lo sea para pensar que

[112]

la política educativa puede desempeñar un papel central definiendo algunas reglas e intentando arbitrar en este juego de diversidades y contextos plurales, en el que los estudiantes deben contar con las herramientas para enfrentar con capacidad crítica y creativa tanto la transculturización clonizante que provoca la globalización económica, como la tentación localista de tipo aldeanizante presente en toda utopía retrógrada.

- **La dimensión contextual** representa el ámbito de intervención de un sistema educativo organizado territorialmente en el marco del “pluriverso” de todas las diversidades que se expresan en el nivel local, donde hacen intersección elementos de las dimensiones multiétnica, multinacional y generacional. Cada contexto tiene su propia historia social que lo distingue de otras comunidades y le imprime un sello propio, una identidad muchas veces en estado de latencia y otras en manifestación permanente. A la identidad producida en un contexto local específico le corresponde, a su vez, vivir en el mundo actual, enmarcada en otros contextos que vuelven su condición mucho más compleja. Para fines descriptivos, podríamos distinguir, al menos, cinco contextos de convivencia:

- El contexto personal-familiar marcado por la historia familiar, la edad, la condición étnica, nacional y los grados de migración interna en el país o de origen externo.

- Contextos locales: comunidades desde las cuales las personas de manera individual y los vecinos establecen relaciones de intercambio de carácter horizontal con otras personas y comunidades de iguales, o de carácter vertical en términos políticos y administrativos con el Estado en sus diferentes manifestaciones institucionales.

- El contexto nacional, que en un país en extremo centralizado desde el punto de vista político-administrativo cobra

mucho peso, especialmente cuando las instituciones funcionan definiendo políticas y programas de manera vertical, que simplemente deben ejecutarse en el nivel local.

- El contexto global en el que los niños, niñas y adolescentes cada día tienen mayores posibilidades de aprehender el mundo, sin importar la comunidad a la que pertenezcan y lo pueden hacer, igual que con el contexto nacional, por la vía de la educación, los medios de comunicación –internet incluido– y por la vía de la irrupción del mercado internacional en sus comunidades.

- El contexto de las relaciones de producción y distribución que marcan las condiciones socioeconómicas en todos los contextos que a los sujetos les corresponde desenvolverse como individuos y como colectivos.

Una perspectiva construida desde la pluralidad implica el diálogo entre los culturalmente diferentes, aunque, de manera radical y universal, iguales en dignidad y derechos. En otras palabras, la última universalidad aceptable es las de los derechos, aunque la educación como un todo esté aún muy lejos de entenderlo. Ahora bien, queda siempre abierta la discusión sobre la validez del discurso de los derechos como un referente universal, debido a su supuesta impronta pro occidental y del norte. En esta reflexión no es ese el caso. Antes que un dogma, los derechos humanos no son entendidos aquí como una atribución intrínseca de sus titulares por razones de orden natural o divino, sino como una construcción social que permite reconocer en los otros interlocutores válidos, portadores de una dignidad producto de su propia biografía social, de su propia historia, en fin, de su propia identidad.

En este punto vale la pena realizar algunas precisiones adicionales, a propósito de la gramática de lo plural. El respeto y la apreciación de la pluralidad cultural implica asumir una actitud crítica con respecto a las ideas y acciones transculturizantes de los centros

de poder nacionales y globales que pretenden la estandarización. Aunque de la misma manera, se debe ser crítico con respecto al relativismo multiculturalista. En su versión más liberal, el relativismo califica cualquier manifestación autóctona de la cultura como intocable e indiscutible, cual atributo de una supuesta pureza y anteponen los intereses del grupo cultural específico a los derechos de los individuos que lo componen, o de la colectividad mayor a la que dichos grupos pertenecen. En su versión más conservadora, el multiculturalismo produjo el *apartheid* en Sudáfrica y la segregación racial en los Estados Unidos.

Las relaciones interculturales deben estar signadas por el respeto de las singularidades en las que reside la riqueza de la pluralidad, hasta el límite en que no se relativice la aplicación de la norma en nombre de la defensa de prácticas que, supuestamente arraigadas en la cultura, van en detrimento de los derechos humanos de los que todos y todas las personas son titulares. Aquí la educación es clave en tanto contribuya a evitar la dispersión de intereses pertrechados en fragmentaciones y particularidades promotoras de la disolución e, incluso, del enfrentamiento entre etnias, naciones y generaciones. Precisamente, debido a la violencia que ha marcado las relaciones entre diversos, de la que está llena la historia de la humanidad, es que el primer artículo de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* dice lo que dice y su vigencia será siempre una indeleble señal de renuncia al estado de naturaleza y de denuncia de cualquier tipo de barbarie.

Políticas educativas y pluralidad cultural

El derecho es norma e institución, pero ante todo es relación. Como tal, produce y reproduce normas, instituciones y relaciones de poder. El primer artículo de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* dice que todos nacemos iguales en dignidad y derechos, y lo dice así de claro precisamente porque no es cierto. "La realidad" lo niega todos los días.

Costa Rica ha sido un país extraño en el contexto del subdesarrollo. Ha legislado y cumplido los derechos económicos y sociales de sus habitantes mejor que muchos otros países con mayores niveles de ingreso. Lo ha hecho sin comprometer el respeto de los derechos políticos y civiles de sus ciudadanos, con estabilidad política, desplegando las reglas del juego de la democracia electoral y representativa de manera ininterrumpida durante los últimos 60 años. Sin ejército desde hace más de medio siglo, lo que le permitió a su diplomacia desactivar la guerra centroamericana de los años ochenta y a todo un pueblo ser merecedor del Premio Nobel de la Paz por el interposición presidente de turno. Aún más, durante las últimas dos décadas se ha convertido en un país insignia en la defensa del medio ambiente y el desarrollo sostenible, preservando el 25% de la totalidad de su pequeño territorio.

Sin lugar a dudas, Costa Rica es un país de merecido prestigio, cuyo Estado desplegó desde su mismo origen, a lo largo y ancho del territorio nacional, un discurso en materia de política educativa: el territorio es **uno**, la nación es **una**, la educación es **una**, el estudiantado es **uno**, el currículo es **uno**. Con la independencia, la fundación de la República y la influencia de la supremacía eurocéntrica del pensamiento positivista —esa fe ciega y laica en la razón, el orden y el progreso “blancos” que inspiró a los militares liberales que gobernaron la Costa Rica de la segunda mitad del siglo XIX— surgió en el país un sistema educativo que desplegó un discurso educativo estandarizante. Por supuesto que este discurso entró en conflicto con lo dispuesto en el ordenamiento jurídico en materia de derechos humanos, especialmente desde finales del siglo XX, igual que lo ha estado desde siempre con la evidencia empírica.

Esa noción de **universalidad** tan católica y desprovista de incertidumbres, de la que tanto gusta Benedicto XVI, quizás haya sido necesaria durante la fundación de la República, por una cuestión de afirmación de la unidad política y la soberanía territorial, pero en términos ideológicos es un lastre y está en deuda con la historia y los seres humanos que la hicieron y la hacen. Y tanto lo es, que es

muy común escuchar en los más diversos círculos de opinión afirmaciones de quienes alimentados por el mito fundante de la Costa Rica blanquita y mesocrática dicen que la falta de indios y negros en el territorio nacional hizo la diferencia y permitió avances sociales y económicos mayores que los del resto de Centroamérica.

[116]

Tuvieron que pasar “apenas” 100 años para que la Nación recupere la cordura, después del fanatismo positivista en que se sumergió desde finales del siglo XIX. Estas décadas que nos tocan vivir, poco a poco van dando lugar a la lenta recuperación de la dignidad que implica tener memoria histórica y con ella la vindicación de la pluralidad cultural costarricense, no solo por un sentido de justicia, que lo tiene, sino por un principio de sobrevivencia en medio de los ajustes civilizatorios que son producto de los procesos de globalización. La utilidad de la vindicación de la pluralidad cultural será cada día más manifiesta, incluso en las actividades económicas, por medio de las cuales este país se vincula con el resto del mundo, especialmente en el área de los servicios.

Lo dispuesto por el ordenamiento jurídico nacional a finales del siglo pasado en materia de derechos humanos e identidad cultural, contribuyó a que el Estado costarricense iniciara un proceso de reversión histórica del tradicional racismo criollo y sus diversas manifestaciones en diferentes tipos de discriminación.

En el año 1994 la Asamblea Legislativa aprobó la Ley del Día de las Culturas (Nº 7.426), que reconoce de manera explícita el carácter multiétnico y pluricultural del país, y el papel del sistema educativo al atribuirle la adaptación de los planes de estudio de la educación pública a dicho carácter. Dicha Ley especifica lo dispuesto desde 1957 en la Ley Fundamental de Educación, que hasta entonces no había sido interpretada en clave de respeto y promoción de la pluralidad cultural. Con la Ley Fundamental, el legislador facultó al Estado costarricense, en la figura del Ministerio de Educación Pública, para ofrecer a las comunidades programas tendientes a elevar el nivel cultural, social y económico de sus miembros por medio del estímulo del desarrollo de la solidaridad

y de la comprensión humana, así como de la conservación y la ampliación de la herencia cultural. Pese a esta claridad y amplitud de propósitos, fue necesario que la Ley N° 7.426 fuera explícita en términos de pluralidad étnica y cultural.

Hoy la ley y la realidad coinciden como pocas veces en señalar que la educación requiere pasar de una concepción de unidad nacional estandarizante a la noción de unidad en la diversidad. Precisamente el Ministro de Educación Pública parafraseando a Carlos Marx, ha planteado que somos “síntesis de múltiples determinaciones, unidad de lo diverso: eso somos (...) Es difícil decir algo más preciso”. Y agrega: “(...) trataré de explicarme conectando y confrontando estas pocas pero agudas palabras con las reflexiones surgidas de los talleres de interculturalidad realizados hace algunos meses en Costa Rica, como parte de los esfuerzos del Ministerio de Educación por recuperar, precisamente, un enfoque educativo que tenga una mayor capacidad de síntesis, una mayor capacidad de aprehender esa unidad de lo diverso que nos hace ser quienes somos o, más precisamente, estar siendo quienes somos –pues el gerundio siempre refleja mejor el carácter histórico y constantemente en evolución de la identidad”.⁹

El desafío relacional entre sujetos de derechos pertenecientes a diversas etnias, nacionalidades, generaciones y territorios que nos plantea la perspectiva intercultural va más allá de las reformas curriculares, programáticas, pedagógicas o administrativas que puedan acordarse en la política educativa, no obstante, obligatoriamente las incluye. La educación puede pensarse sin interculturalidad; pero pensar la interculturalidad sin educación es bastante más difícil. La falta de reflexión sobre estos temas al interior del sistema educativo produce una educación que no reconoce a los sujetos con los que se relaciona cotidianamente.

⁹ Garnier Rímolo, Leonardo (2009), “Costa Rica y la unidad de lo diverso”, en *Educación e interculturalidad; lo propio, lo nuestro, lo de todos*, primera edición, San José, MEP.

Aun coincidiendo la ley y la realidad como pocas veces, las respuestas no son homogéneas. El Estado se muestra como una masa de instituciones que procesan de manera diferenciada el reconocimiento y la aceptación de la pluralidad cultural. El legislador promulga leyes contrarias a las prácticas discriminatorias de los administradores y algunas veces la justicia condena al administrador por sus malas prácticas, que ahora son ilegales. La norma dictada en materia de pluralidad, más que un instrumento regulador representa una propuesta política y programática inspirada en la ética de los derechos, aunque con cierto nivel de exigibilidad, propia del ordenamiento jurídico y de los mecanismos disponibles para otorgarle eficacia.

Con el fin de ilustrar mejor lo dicho, en lo que sigue se abordará el problema de la relación entre educación e interculturalidad a partir del análisis de las relaciones entre los habitantes más antiguos y los más recientes de la Nación costarricense. En primer lugar, los pueblos y territorios indígenas, partiendo de la dimensión de análisis multiétnica. Luego, partiendo de la dimensión generacional, se abordará una reflexión sobre los adolescentes y la pertinencia educativa.

Educación, pueblos y territorios indígenas

La Asamblea Legislativa aprobó el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales y lo introdujo en el ordenamiento jurídico interno desde el año 1992. Posteriormente, el nivel político del Ministerio de Educación regló su aplicación por medio de la promulgación del Decreto N° 22.072 del año 1993, con el cual creó el Subsistema de Educación Indígena. Sin embargo, los administradores educativos nunca lo pusieron en práctica hasta que un buen día un indígena planteó una denuncia en la Defensoría de los Habitantes que falló a su favor. Una vez que el Ministerio acogió las recomendaciones de la Defensoría, puso en práctica la normativa pertinente y terminó desplazando a maestros no indígenas para nombrar maestros indígenas en sus respectivos territorios. La reacción no se hizo esperar

y los afectados interpusieron varios juicios antes la Corte Suprema de Justicia (recursos de Amparo ante la Sala Constitucional) contra el Ministerio de Educación, cuyo primera y fundante sentencia se resume en el siguiente recuadro.

Expediente: 09-001849-0007-CO

Resolución N° 2009-04773

Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia. San José, a las doce horas y un minuto del veinte de marzo del dos mil nueve. Recurso de Amparo interpuesto por Carolina Piedra Jiménez y María Roselles Brenes Salas, contra el Director de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública.

Considerando IV:

IV. Sobre el fondo de este asunto. Conforme se expone en el considerando II de este pronunciamiento, en la especie ha quedado demostrado que en las los últimos tres años, las amparadas Carolina Piedra Jiménez y María Roselles Brenes Salas trabajaron interinamente como profesoras de Educación General Básica I en la Escuela Ngöbegüe, ubicada en una reserva indígena Guaimí. Tales funcionarias no pertenecen a la etnia Ngöbegüe (sic) ni hablan su idioma. En consecuencia las amparadas incumplen lo dispuesto en el artículo 9 del Decreto Ejecutivo número 22072-MEP del 25 de febrero de 1993. Por tal razón, su desempeño laboral en los citados puestos se dio en condición de aspirantes, toda vez que incumplían los requisitos de idoneidad específicos para fungir como docentes en una reserva indígena, requisitos que, además, encuentran cobijo jurídico en los artículos 76 de la Constitución Política, así como en los numerales 28.1 y 28.3 del Convenio 169 de la OIT. Conforme a los ordinales 27.1, 27.2 y 28.1 de tal Convenio, el Ministerio de Educación Pública consultó la situación

[120]

a la Asociación de Desarrollo Integral de la Reserva Indígena Guaimí, producto de lo cual concluyó que en sustitución de las amparadas se debía nombrar a Elías Torres Ortiz y Rigoberto Carrera Rodríguez, quienes contaban con el aval de esa organización, pertenecían a la etnia Ngöbegüe (sic), hablaban su idioma y tenían experiencia en territorios indígenas. Ciertamente, ni Torres Ortiz ni Carrera Rodríguez acreditaron la condición de profesores titulados, por lo que también son aspirantes; sin embargo, en consideración al derecho constitucional y humano de las poblaciones indígenas a que se preserven sus lenguas autóctonas, en relación con su derecho a participar de manera coordinada con el Estado en la adopción de medidas de gobierno y desarrollo que les afecten (lo que encuentra sustento normativo en un instrumento de derecho internacional de los derechos humanos, el Convenio 169 de la OIT), la Sala estima que los citados servidores se encuentran en mejor condición que las amparadas, por lo que resulta razonable que el Ministerio de Educación Pública hubiera reemplazado a las últimas en los puestos de marras, máxime que a diferencia de ellas, los servidores reemplazantes sí contaban con el aval de la reserva indígena afectada. De ahí que el amparo resulte improcedente.

Por tanto:

Se declara sin lugar el recurso. Comuníquese.

Adrián Vagas B.

Presidente a.i.

(...y la firma de los magistrados integrantes
de la Sala Constitucional)

En esa ocasión, la Corte Suprema de Justicia falló a favor de las comunidades indígenas y del Estado, con una sentencia que permite reescribir la historia de las relaciones entre ambos. La comunidad indígena Ngöbe de Alto Guaimí de Coto Brus topó con suerte, además la experiencia les abrió la posibilidad a otras comunidades de reivindicar los mismos derechos, aunque como veremos una golondrina hizo y no hizo verano.

En la actualidad, nueve pueblos aborígenes habitan 24 territorios que abarcan aproximadamente 330.509 hectáreas distribuidas en casi todas las provincias de Costa Rica. Se trata de los pueblos cabécares, bribris, borucas, Ngöbe, Buglé huetares, Maleku, Chorotega y Térraba, a quienes la Ley y el Estado les reconocen la soberanía sobre el 7% del territorio nacional, aunque el conflicto por la propiedad de la tierra y la delimitación y la administración de los territorios indígenas está a flor de piel y por mucho tiempo no terminará de resolverse.¹⁰

En relación con los pueblos indígenas, el sistema educativo es particularmente discriminador porque las subjetividades de estos pueblos, cuando no son ignoradas o negadas por la escuela, son abiertamente confrontadas en condiciones de franca asimetría en las relaciones de poder con el Estado, tomando en cuenta que la educación es siempre un proyecto político de una parte de las élites nacionales, que en un sistema educativo tan verticalizado como es el costarricense, deciden desde el centro lo que se puede y no se puede aprender en cada rincón el país.

Hoy ese proyecto político está obligado jurídicamente a pactar con el proyecto político educativo de los pueblos indígenas, así lo acordaron la mayoría de los países del mundo al aprobar el Convenio 169 de la OIT, así lo asumió el país cuando la Asamblea Legislativa aprobó la Ley N° 7.316, del 3 de noviembre de noviembre de

¹⁰ Borge Carvajal, Carlos (2007), "Consulta de los territorios indígenas del Pacífico de Costa Rica sobre la regularización de los derechos relacionados con la propiedad inmueble en áreas bajo regímenes especiales", San José, Unidad Ejecutora del Contrato de Préstamo BID 1284/OC-CR-Componente 2.

1992, con que quedó ratificado el Convenio, así lo saben los pueblos indígenas. La propia Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia les da la razón, al decir que su permanente participación en la toma de las decisiones que les atañen es la pura puesta en práctica de los principios democráticos correctamente entendidos, porque implica el ejercicio permanente del poder por el pueblo. De la capacidad de los pueblos indígenas para generar profesionales responsables que se hagan cargo de luchar por la administración autónoma de sus territorios, parece depender su futuro en materia de sobrevivencia como cultura.

Los indígenas tienen claro que no quieren perder el derecho de ser singulares ni interculturales y también tienen claro que no tienen el deber de ser pobres. En la medida que se apropien de la educación, en esa misma medida podrán hacer un uso razonable de unos territorios que encierran no solamente escenarios naturales de belleza incomparable que coinciden con parques nacionales y zonas protegidas, sino que también son escenarios de la más rica biodiversidad y, por supuesto, son reservorios forestales y minerales y fuentes de energía hidráulica y posiblemente de hidrocarburos. Todos esos auténticos tesoros que pueden formar parte de una opción nacional para el desarrollo sostenible, equitativo y justo, en el que los pueblos indígenas tendrían mucho que decir, representan también una tentación sin límites para la inercia insaciable de la modernidad capitalista.

He ahí el desafío y la riqueza de la discusión acerca del presente y el futuro de la educación indígena en Costa Rica, que, vista desde esta perspectiva amplia, es mucho más estratégica que la bondad filantrópica de los espíritus solidarios, que el centralismo a ultranza del sistema educativo o el desinterés insufrible de los burócratas capitalinos. No obstante, siguen escuchándose voces que claman por la integración de los niños indígenas en la educación estandarizada cuando el gran reto es incorporar la identidad –cultura y lengua– como pilar fundamental del proceso educativo y alrededor de este reconstruir el currículum académico.

En los territorios indígenas, el Ministerio de Educación Pública atiende aproximadamente a 12.000 estudiantes en 400 centros educativos a cargo de 1.000 docentes. La cantidad de centros educativos es notablemente alta y el promedio de estudiantes por centro y por docente es bastante bueno. Pero estos, como casi todos los promedios en materia de educación, son engañosos. Debido a la dispersión del mundo rural los servicios son limitados y de difícil prestación: en educación preescolar los servicios educativos son mayoritariamente itinerantes; en primaria el 95% de la escuelas son unidocentes; en secundaria, hay 15 telesecundarias y apenas 4 colegios académicos que brindan los servicios del III ciclo y educación diversificada (más 3 servicios de educación de adultos-CINDEA).¹¹ Estos números explican que la aceptable cobertura del 93% de la educación primaria caiga al 21% en secundaria y también que de cada 10 estudiantes que inician la primaria con mucha suerte uno logre graduarse de bachiller en un proceso signado, además, por la falta de calidad, en que el 50% de los docentes son apenas aspirantes y la gran mayoría, igual a quienes ocupan propiedad, ajenos a la cultura en que les corresponde desempeñarse como educadores.¹²

Este puede ser el panorama general de una buena parte de la educación rural en Costa Rica, con la notable diferencia de que estamos hablando de comunidades indígenas aquejadas por problemas de equidad y calidad educativa aún mucho más complejos, debido a su condición de pueblos excluidos no sólo de la lógica del cumplimiento de sus derechos económicos y sociales, sino también y principalmente de sus derechos culturales, en un contexto en el que cultura menospreciada y subdesarrollo extremo constituyen las dos caras de una misma moneda.

¹¹ Ministerio de Educación Pública, Dirección de Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Planes y Programas (2008), "La educación indígena en Costa Rica: actualización de la Memoria sobre la Aplicación de los Convenios ratificados con la OIT-Pueblos Indígenas", San José, Costa Rica.

¹² Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible, Costa Rica (2008), "Segundo Estado de la Educación", San José, Consejo Nacional de Rectores, segunda edición.

[124]

Desde el punto de vista programático, los responsables de la gestión académica del Ministerio de Educación Pública, y en particular las funcionarias de la Dirección Curricular, en vez de una política curricular que integre de manera armónica la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo de los pueblos indígenas con el currículo nacional y el conocimiento universal, lo que han propuesto a lo largo de la historia es imponer un currículo estandarizado que en nada responde a las necesidades de los pueblos autóctonos. En el mejor de los casos y de manera realmente reciente, el currículum nacional se combina desarticuladamente con clases de lengua impartidas por 70 docentes y de cultura impartidas por otros 40 que sólo logran cubrir de manera muy deficiente en lengua el 65% y en cultura el 45% de la educación primaria, proceso que se corta en la secundaria donde no se continúa este tipo de estudios.¹³ Semanalmente cada niño recibe tres lecciones de lengua y dos de cultura, esto habla por sí solo.

La existencia desde hace tres lustros y concluida en el año 2010 del Departamento de Educación Indígena en las oficinas centrales del Ministerio como una reducida pieza de arqueología burocrática, estuvo al servicio de la legitimación de estas malas prácticas.

A partir del año 2011 entró en funciones el nuevo Departamento de Educación Intercultural, adscrito no a la anquilosada Dirección Curricular, sino al nuevo Viceministerio de Planificación Institucional y Coordinación Regional, en el marco de un proceso de reforma del Ministerio de Educación Pública orientada a hacer más contextualizada y pertinente la educación.

Más allá de la exclusión propia de la pobreza que aqueja a la población campesina del medio rural disperso, en el caso de los pueblos indígenas la incomprensión y la falta de valoración de las culturas autóctonas, su historia, sus conocimientos, sus sentires y saberes provocan que, en el mejor de los casos, lo que impere en la prestación de los servicios sea un enfoque asistencialista que considera a estas

¹³ *Ibid.*

poblaciones objetos de misericordia y de lástima y, en el peor de los casos, una práctica discriminatoria que los ve como objeto de intervención a integrarse al resto de la sociedad, aunque bajo la evidente negación de sus derechos culturales.

En cuanto al derecho a mantener el idioma materno de los pueblos indígenas y, por supuesto, la cosmovisión y la vida ligadas a ello, el artículo 76 de la Constitución Política es muy claro: “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”. Al respecto, en su voto N° 4.427-98, la Sala IV dictaminó lo siguiente:

“A juicio de este Tribunal la reforma al artículo 76 objeto de la consulta se inscribe en la tendencia universal por el reconocimiento de la singularidad de los pueblos indígenas, de su cultura, sus tradiciones, sus instituciones, sus autoridades e incluso de su régimen jurídico consuetudinario propio. El fortalecimiento de las lenguas indígenas constituye sin duda un avance positivo en ese sentido por parte de Costa Rica, que por Ley N° 7316 del 3 de noviembre de 1992 aprobó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, “Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes”.

Los idiomas Maleku, Cabécar, Bribri, Ngöbe y Buglé se mantienen vivos, en uso y con importantes variaciones por parte de los respectivos pueblos indígenas, dependiendo del lugar exacto donde habiten. Y para que quede claro que la historia de Pablo Presbere es historia viva, es educativo recordar algo que ocurrió en Tayní, territorio Cabécar ubicado en los altos del Valle de la Estrella en la provincia de Limón. A un diligente profesor de inglés se le ocurrió desarrollar un proyecto para nombrar a las aves con sus nombres en cabécar, español e inglés, lo cual resultó muy entretenido para los y las estudiantes. Después el proyecto se volvió más ambicioso y decidieron realizar un registro cabecarizado de los clanes a los que pertenecen los estudiantes para que cada quien eligiera su nombre cabécar, su nombre aborigen. Y aquí viene entonces el hallazgo para el profesor

y los propios estudiantes. Antes de este ejercicio los docentes no indígenas y el personal del sector salud que entraba a la zona, pensaban que los “problemas de aprendizaje” se debían a que los indígenas se casaban entre miembros de una misma familia. Con el registro cabezarizado se dieron cuenta de que aquello era una falacia, porque los clanes después de cientos de años continúan separados. Descubrir la verdad no fue difícil, a los funcionarios que realizaron el registro civil bien entrado el siglo XX les resultó más “simple” imponerles apellidos “conocidos” a esos “pobres indios” y eso explica porqué casi todos usan el apellido Morales. Por casualidad –o quizás no– el apellido Morales no tiene topónimos de origen geográfico, simplemente es un derivado de “moral y, por supuesto, dado que las palabras no son neutras, en este caso se trató de la moral del personal estandarizante del Registro Civil.

La prioridad no es que los niños no aprendan a leer y escribir en español, sino que lo hagan primero en su idioma materno para que luego se les facilite el aprendizaje de los demás idiomas a partir del fortalecimiento de la autoestima individual y colectiva a que da lugar el reconocimiento de lo propio. En este mismo sentido, tanto la reforma del artículo 76 de la *Constitución Política*, como el artículo 29 del Convenio 169 ofrecen un marco jurídico suficiente para que la educación de los niños de los pueblos indígenas permita el desarrollo de conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional. Puede notarse con claridad el reconocimiento explícito de que tengan la oportunidad de manejarse en contextos más amplios que el del origen local y el tema no queda ahí, pues el artículo 31 dice que deben adoptarse medidas de carácter educativo con el objetivo de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a los pueblos originarios todos los sectores de la comunidad nacional. En una pretensión de justicia, en el mismo artículo se establece que deben hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material educativo ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva

de las sociedades y culturas de los pueblos interesados. El artículo 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* va un poco más allá y compromete a los Estados firmantes a encaminar la educación de los niños, niñas y adolescentes hacia el respeto de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que viven, del país de que sean originarios y de las civilizaciones distintas de la suya y a prepararlos para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos y nacionales.

Estos artículos del Convenio 169 deben ser entendidos en el contexto normativo en que se inscriben: el Convenio se aplica a los pueblos considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras nacionales (artículo 1). Todas las acciones deben encararse con la participación y cooperación de los pueblos indígenas, pues el artículo 6 del Convenio les otorga la que quizás sea la mayor garantía en materia de política pública: el derecho de consulta, que dice textualmente:

“1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán: a) consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente; b) establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan; c) establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin. 2. Las consultas llevadas a cabo

en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.”

Con respecto al artículo 6 del Convenio 169, se manifestó la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia en el voto 3.003-92:

[128]

“... [Al] establecer canales de participación, desarrollo e iniciativa de estos pueblos aquí únicamente se señalan objetivos que coinciden por cierto, con los principios democráticos correctamente entendidos, los cuales implican el ejercicio permanente del poder por el pueblo o, dicho de otra manera, su permanente participación en la toma de las decisiones que les atañen”.

La sentencia de la Sala Constitución resulta fundamental, si se considera que en el ordenamiento jurídico costarricense, los convenios internacionales cuando protegen más y mejor los derechos humanos, priman sobre la propia Constitución (votos 23.013-1995 y 6.856-2005 de la Sala Constitucional).

El fortalecimiento de la educación indígena debería significar la superación del modelo de oferta centralizada y etnocentrista, que juega en contra de los pueblos indígenas y la promoción de la autonomía académica de la educación indígena, la cual debe darse no sólo a partir de la lectura jurídica consciente e informada del Convenio 169 de la OIT, sino debido a las deplorables condiciones materiales en las que se desarrolla la educación indígena cuya solución urgente requiere de medidas especiales que sólo los pueblos y comunidades indígenas en coordinación con las autoridades políticas del nivel central y regional del Ministerio de Educación Pública deben aprender a encarar.

En la misma línea, el Gobierno de Costa Rica estableció un convenio de préstamo con el Banco Mundial para el financiamiento del Proyecto Equidad y Eficiencia en la educación, orientado a la satisfacción de algunas necesidades de comunidades rurales, especialmente indígenas. El proyecto fue pactado desde al año 2005 y al

principio el Ministerio no tenía mucha idea de cómo encararlo bajo las reglas del juego de los derechos de los pueblos indígenas. Hoy el Proyecto centra sus prioridades en el cumplimiento de esos derechos, aunque su desenlace está aún por verse, pues las resistencias de la burocracia y el centralismo histórico pesan mucho en este tipo de esfuerzos. La agenda incluye los siguientes aspectos:

- En materia de recursos humanos, desde diciembre del año 2008 el Ministerio puso en práctica un proceso de consulta de los nombramientos, acatando parcialmente las recomendaciones que al respecto había hecho la Defensoría de los Habitantes.
- Se produjo el reconocimiento de los territorios indígenas dentro de las definiciones territoriales del Ministerio de Educación Pública, incluyéndolos por primera vez como referentes realmente existentes, creando estructuras regionales y circuitales que los agrupan. En el ámbito de los recursos humanos se tiene claro que todo el personal de estas estructuras administrativas deben pertenecer a sus pueblos originarios.
- El tema sustantivo de la educación indígena pasa por un proceso de descentralización y ruptura con el modelo etnocentrista vigente, con el objetivo de promover de manera paulatina la articulación de la cosmovisión y las aspiraciones de desarrollo autónomo de los pueblos indígenas, con el currículo nacional. Está en la propuesta la reforma de la organización de las oficinas centrales del Ministerio, con el fin de redefinir, a la luz de los cambios que se están formulando, el papel del actual Departamento de Educación Indígena.
- En cuanto a infraestructura escolar, que en los territorios indígenas se encuentra en un estado tan deplorable como los resultados mismos de la gestión académica, el Proyecto está priorizando el gasto de 30 millones de dólares y se espera que para finales del año 2011 alrededor de 100 comunidades vean reconstruidas en su totalidad las instalaciones de sus centros educativos.

Los estudiantes y el control del espíritu maligno

[130]

Ante los estudiantes, sobre todo los estudiantes adolescentes, el Estado en general y el sistema educativo en particular sostienen discursos contradictorios, jurídica y pedagógicamente un tanto esquizoides. Por un lado, el discurso político propone un tipo de convivencia centrada en valores democráticos y en la valoración de lo bueno y lo bello, apegada a esa idea relacional tan kantiana resumida en una frase atribuida a Benito Juárez: “el respeto al derecho ajeno es la paz”. Por otro, durante el último cuarto del siglo al interior del sistema educativo se agravó el uso de normas de medición, evaluación y disciplina inspiradas en un ideal de sometimiento y control, que se mantiene como un tumor maligno y conservador en medio del ser vivo refrescante que representa la propuesta humanista y prodemocrática vigente desde el año 2006.

Veinticinco años de revolución conservadora no pasan en vano, hasta el año 2006 las autoridades educativas parecieron sentirse cómodas pactando con los gremios para endurecer el uso de la disciplina en el aula, a la que le falta solo una “jota” para ser **j**aula... Ministros, administradores y docentes parecen haberse dado a la tarea de rescatar la herencia anacrónica del claustro controlado que desde el siglo XVII se puso de moda bajo la impronta platónica destinada a establecer la jerarquía de las almas. Con respecto a este modelo que se expandió con la industrialización a la arquitectura de la fábrica y la cárcel, escribió Durkheim en la “Evolución Pedagógica en Francia”: “(...) se puede decir que en los establecimientos regidos por jesuitas, no había momento alguno de respiro. Toda la clase estaba organizada con este fin (...) Hábilmente, por demás, ese sistema de emulación estaba dialécticamente complementado con una vigilante solicitud cerca de cada uno de los alumnos, lo que permitía un control prácticamente continuo (...) pues el espíritu maligno siempre estaba al acecho”.¹⁴

¹⁴ Durkheim, Emile (2003), “Educación y sociología”, Barcelona, Ediciones Península, pág. 173.

La existencia de currículos estandarizantes y el manejo autoritario de la disciplina forman parte de una cultura común, fincada en las ansias controladoras del poder central que se extiende en el pasado americano, incluso desde antes de la aparición de los conquistadores europeos, aunque la siguiente cita hace referencia precisamente a ellos: “Conforme se iban conquistando tierras, América se fue convirtiendo en un mundo semejante a la península ibérica (...) empezaron a aparecer ciudades simétricas donde no quedaba ni el más leve trazo para una arquitectura que difiriera de las directrices oficiales o que se permitiera un pequeño capricho. En tales modelos la simetría urbana correspondía a las intenciones de las autoridades de controlar a todos en forma irrestricta, reduciendo las creencias y los intereses personales a un solo molde de pensamiento y conducta”.¹⁵

La reforma curricular y evaluativa recientemente aprobada para la educación costarricense bajo el impulso del Proyecto Ética, Estética y Ciudadanía, es muy generosa y abundante en materia de convivencia y su corto alcance real en términos de asignaturas (educación cívica, música y artes plásticas) pone en la picota el predominio de la pedagogía autoritaria que persevera en el núcleo de las asignaturas duras, que desde el 2010 entraron también en proceso de reforma. En el nivel del diagnóstico que justificó la reforma curricular realizada y en proceso, el Ministro de Educación argumentó lo siguiente: “(...) el país ha olvidado, en los hechos, que la asignación de los recursos refleja las prioridades mejor que los discursos. No ha habido recursos, ni tiempo, ni espacio para las artes, para la educación estética; como tampoco hubo mayor preocupación por la formación ética y la educación para la ciudadanía (...) que (...) pasaron a formar parte de ese peculiar conjunto de asignaturas bautizadas –en un gesto de macabra ironía– como materias especiales (...) cuando lo único que tenían de especiales era la poca importancia que tenían. Hoy día, abundan las quejas por

¹⁵ *Op. cit.*, Ferrero Acosta, Luis (1986), pág. 48.

la ausencia de una educación integral, de formación ciudadana, de la supuesta pérdida de valores; sin embargo, se asocian muy poco con la decisión de menospreciar el espacio y los recursos dedicados a que los niños, niñas y adolescentes tengan cómo y dónde formar su identidad en ese sentido pleno e integral".¹⁶

Esta reforma ha estado acompañada de un conjunto de acciones parciales que empiezan a cuestionar el giro conservador y antidemocrático que adoptó la educación costarricense desde la década de los años ochenta del siglo pasado. En materia de evaluación separó la nota de conducta del desempeño académico, pues, por increíble que parezca, el éxito escolar estaba obligatoriamente ligado a la calificación del comportamiento y administración de la disciplina, que debía pasar por la aprobación del personal docente. Asimismo, se suprimió la idea del aplazamiento, permitiéndoles a los estudiantes adelantar materias del curso siguiente, siempre que no reprobaban más de cuatro asignaturas.

El Ministerio también impulsó un conjunto de iniciativas que cuestionan la mencionada impronta conservadora. Con proyectos "extracurriculares" como "El Cole en Nuestras Manos", "Espacios para Ser y Crecer", El "Festival Estudiantil de las Artes", "Engánchate al Cole", "El Plan 200" y "El fortalecimiento de los gobiernos estudiantiles como práctica democrática", el Ministerio pretende que la formación en ética, estética "(...) trascienda las aulas, llegando a otros espacios de los centros educativos y las comunidades. Estos proyectos contribuyeron a concretar la visión de que los colegios se conviertan en espacios agradables, espacios de convivencia, espacios de aprendizaje integral, espacios de entretenimiento, en fin, espacios adecuados para que las y los jóvenes aprovechen plenamente una de las etapas más importantes y apasionantes de su vida, una etapa clave en la construcción de su propia identidad individual y colectiva".¹⁷

¹⁶ Garnier, Leonardo (2008), "Introducción a la reforma curricular en Ética, Estética y Ciudadanía", San José, Consejo Superior de Educación.

¹⁷ Garnier, Leonardo (2010), "Educando en tiempo de cambio: memoria institucional 2006-2010", San José, MEP.

Todos los proyectos impulsados por la administración juegan un papel fundamental en la transformación de valores y prácticas asociadas con la consideración de los estudiantes como sujetos de derechos; no obstante, el reglamento conservador de administración de la disciplina sigue vigente y el mecanismo de control mediante la represiva nota de conducta y sus procedimientos de imposición también lo está.

Durante el cuatrienio 2006-2010 uno de los experimentos más interesantes que impulsó la administración fue la Dirección de Promoción y Protección de Derechos, que funcionó adscrita directamente al Ministro de Educación. No obstante, para el año 2011 fue fragmentadas en dos instancias adscritas al Viceministerio Académico: la Contraloría de Derechos Estudiantiles (protección) y la Dirección de Vida Estudiantil (promoción).

Una de las razones de esta operación salomónica... ¡pero en serio! fue la evidente imposibilidad funcional de convivencia entre dos culturas institucionales muy disímiles: por un lado, la cultura de los funcionarios que van a la Contraloría de Derechos y representan el pasado dentro del Ministerio de Educación, aferrados a concepciones y prácticas tutelares que consideran objetos a los estudiantes y estilos de gerencia centrados en el culto a la personalidad de la jefatura, la alimentación de información para la prensa amarilla y la promoción desleal de intervenciones policiales a partir de cualquier escandalito protagonizado por estudiantes. Por otra parte, los funcionarios que van a "Vida Estudiantil", más vinculados con concepciones y prácticas promotoras de derechos e hipercríticos del actual reglamento de evaluación y disciplina, muy comunicativos con los estudiantes por medio de todos los proyectos citados más arriba, pero en virtud de su propia naturaleza de proyectos extracurriculares, muy alejados de la vida real de las aulas.

Y estar cerca de las aulas es clave en Costa Rica, donde el ejercicio curricular traspasa los límites razonables¹⁸ y su relevancia está

¹⁸ Ministerio de Educación Pública (2005), "Estructuras curriculares Tercer Ciclo y Educación Diversificada (todas las modalidades), San José, MEP/División de

precisamente en la agenda de los procesos de reforma vigentes, lo cual se vuelve un poco más complicado debido a la utilización agravada de las normas disciplinarias incluidas en el Reglamento de Evaluación del Ministerio de Educación, a las que se ha venido haciendo referencia, cuyo espíritu draconiano representa la prevalencia de un ordenamiento jurídico autoritario dentro del Estado de derecho costarricense, de inspiración democrática. Es decir, las herramientas normativas que rigen las relaciones entre adultos y adolescentes no sólo son absolutamente insuficientes, sino que alimentan cotidianamente el deterioro del diálogo intercultural entre dos generaciones necesitadas de diálogo.

Lo que cuesta tanto tomar en cuenta en relación con la educación, es que la transformación por la que transita la adolescencia se caracteriza por una creciente capacidad crítica y un olfato refinado para distinguir la incongruencia entre la teoría y la práctica de los discursos adultos y aunque no surjan “utopías” trascendentes (según los adultos), su actitud de ruptura y descreimiento e incluso apatía, son en sí prácticas culturales relevantes, que se producen durante la adolescencia caracterizada por Dina Krauskopf como un segundo y complejo nacimiento.¹⁹

A manera de lamentable ejemplo, se puede recordar una trágica historia reciente ocurrida en una comunidad de la provincia de Heredia. Un estudiante adolescente asesinó de un disparo a la directora de su colegio. El chico no cumple con ninguno de los supuestos del arquetipo de los delincuentes adolescentes, generalmente desescolarizados, provenientes de hogares desintegrados y de contextos sociales de exclusión y violencia. No tenía antecedentes, era estudiante y compañero ejemplar, muy querido por sus compañeros, una suerte de modelo a seguir.

Planeamiento y Desarrollo Educativo, Departamento de Estudios y Programación Presupuestaria.

¹⁹ Krauskopf, Dina (2002), “Adolescencia y Juventud”, en González Oviedo, Mauricio, *Observatorios Ciudadanos: aportes de la sociedad civil para la agenda nacional sobre niñez y adolescencia*, San José, Unicef, pág. 60.

Lo que quizás sea más difícil de asimilar para la sociedad costarricense es que se trata de un “victimario” que encaja en lo que se acepta como “normal”. Lamentable historia que terminó con dos familias traumatizadas para siempre y un chico de 17 años brutalmente sentenciado a 15 años de cárcel, la mayor parte de los cuales lo pasará en las crueles cárceles para adultos.

Ante el acoso mediático una vocera del Ministerio de Educación Pública hizo una declaración que no satisfizo a nadie, al llamar a no subestimar los problemas de los jóvenes, pero dijo lo único razonable que se podía decir. No se trata de ser buena o mala gente, de que las personas hagan cosas bien o mal intencionadamente, la tendencia empuja al mundo adulto a engavetar en el desván de su alma envejeciente sus años de juventud, su tiempo de compleja adolescencia y trata de recetarle a las nuevas generaciones valores y prácticas en las que la mayoría nunca creyó y olvida con oportuna facilidad aquel olfato refinado para distinguir la incongruencia entre la teoría y la práctica, reproduciendo con ello la doble moral de sus propios padres, madres y profesores que tanto se fue capaz de criticar.

Más allá de la violencia generada por la cada vez mayor desigualdad y segmentación social y más allá del matonismo y la descalificación puntual que practican los chicos desde siempre y que fácilmente se acomoda en el concepto importado y equívoco del *bullying*, que coloca toda la carga de la justificación de la violencia sobre los propios adolescentes, la adultez cuenta con poca capacidad regenerativa y mucha vocación autoritaria; así los padres, madres y docentes prematuramente envejecidos de hoy no están muy dispuestos a revisar los conflictos generados por el estilo con que ejercen el poder. Por eso, no es de extrañar que se produzcan recurrentes episodios de violencia al interior de los centros educativos, causados por situaciones propias de los conflictos mal resueltos que afloran al interior de la institución, entre la autoridad y la autonomía.

Si algo distingue a los adolescentes es una autonomía relativa vinculada con el ejercicio de la autoridad. La relación subjetiva –de

una sola vía de autoridad— que el adulto cultiva de manera preponderante con la infancia, se convierte en una relación preponderantemente intersubjetiva frente al adolescente, que se mueve siempre, como toda relación de poder, entre el conflicto y el consenso. La explicación de los “cambios” durante la adolescencia no debe limitarse a las determinaciones biológicas de su experiencia de vida que no lo explican todo. Haría mucho bien expandirse a la comprensión de la constitución cultural de esos cambios. Según Habermas: “(...) no se discute el hecho de que todas las operaciones del espíritu humano dependan enteramente de sustratos orgánicos. La controversia versa más bien sobre la forma correcta de naturalizar el espíritu”.²⁰

El diálogo intergeneracional en cualquier contexto cultural significa para las nuevas generaciones reconocer el valor y la experiencia de los antiguos, con la ayuda de los antiguos, y para los antiguos hacer el monumental esfuerzo de no confundir tradición con verdad.²¹ Pero la versión conservadora del sistema educativo en todas sus modalidades, sean públicas o privadas, tiende a convertir en verdad que los estudiantes son objetos, aplicar reglamentos disciplinarios draconianos como si fueran parte de la tradición educativa, reducir a los adolescentes a una molesta transición que “ya pasará”, a un cúmulo de cambios fisiológicos y orgánicos desprovistos de espíritu, en fin, a un mal necesario al que pretende “educar” partiendo de la antigua premisa jesuita: “el espíritu maligno siempre está al acecho”. Casi nunca pasa, pero un mal día un joven trastornado en ese medio masificante y deshumanizador, toma un arma y le dispara a lo primero que se mueva o al objeto de su odio y ese disparo va directo a la cabeza de las instituciones públicas y privadas, contra una adultez incapaz de aprender a educar a sus propios hijos con sensatez y dignidad.

²⁰ Habermas, Jürgen (2006), *Entre Naturalismo y Religión*, Barcelona, Paidós Básica, pág. 9.

²¹ Fornet-Betancourt, Raúl (2004), “Sobre el Concepto de Interculturalidad”, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Pese a todo, la esperanza se autoconstruye todos los días, un educador del cantón de Buenos Aires dijo: "(...) nosotros como educadores fuimos educados para otra época y hoy estamos formando estudiantes de otra generación y aquí hay que romper paradigmas (...) el insumo más importante sería conseguir atrevernos a ver y entender el mundo en este momento, cómo es que se está moviendo, porque da miedo y no podemos enfrentarlo con el sistema educativo actual, que es muy vertical".²² Pese a todo, ¡se mueve!

[137]

Pluralidad cultural y desigualdad

Para poder ser intercultural la educación debe ser educación, el derecho debe ser cumplido, algo aún insuficiente en Costa Rica. Las brechas se ensanchan cuando se trata de contextos educativos a los que hemos hecho referencia, poblaciones rurales o de urbanización muy precaria, comunidades integradas por diferentes oleados de migrantes internos y extranjeros que se instalaron a lo largo del siglo XX y aún hoy lo siguen haciendo en busca de mejores oportunidades económicas en lugares donde los servicios públicos tardaron décadas en desarrollarse o en lo que se asentaron enclaves agroexportadores. Comunidades de campesinos de subsistencia, comunidades rurales indígenas, de afro-descendientes y de fronteras que, aún y cuando habitan lugares ricos en biodiversidad y pluralidad cultural, representan sectores sociales muy pobres y excluidos del bienestar.

Junto con los pobres históricos y los precarizados sectores medios de las ciudades, este conjunto de poblaciones rurales representan, bajo el actual modelo productivista, a los "perdedores" en el juego del ajuste. Según Leonardo Garnier "(...) en los últimos 20 años, más que una mera estabilización, Costa Rica ha vivido un proceso

²² Entrevistas a docentes (2008), Proceso de sistematización "Voces de la Experiencia en Educación Intercultural en Costa Rica", San José, Ministerio de Educación Pública.

de transformación que convierte al país en uno muy distinto al de mediados del siglo XX. Dentro del nuevo estilo de desarrollo (...) se presenta una cadena de desequilibrios sociales, productivos e institucionales que, a pesar de los logros, siguen caracterizando la estructura social, económica y política costarricense, algunos de los cuales se agudizaron tras el paso del ajuste estructural. Es el caso de los niveles de desigualdad en la distribución del ingreso, que habiendo sido siempre altos, además, aumentaron. Desde 1990, sólo el 20% más rico ha visto aumentar su participación en el ingreso. Para todos los demás sectores sociales se ha reducido el ingreso relativo”.²³

Ante tal polarización, Garnier se pregunta si el país está haciendo lo necesario para que la parte exitosa del desempeño económico no sea sólo para unos pocos y la llamada “integración hacia fuera” sea, también, un proceso que permita consolidar la “integración hacia dentro”. Desde el punto de vista educativo, la respuesta no es del todo halagüeña, puesto que la educación reproduce la desigualdad del contexto, en vez de romper con la lógica de exclusión: “Las tasas de escolaridad son muy bajas, sobre todo en secundaria y el nivel educativo de la fuerza laboral es muy bajo: un 64% ni siquiera ha concluido la educación media, pues únicamente tres de cada 10 niños que ingresan a primer grado de primaria terminan la secundaria y únicamente cursan el décimo y onceavo años (ciclo diversificado) 4 de cada 10 adolescentes en edad de hacerlo –entre 15 y 16 años–, según datos de matrícula neta”²⁴.

Si antes de ser educación intercultural, la educación debe ser un derecho, cabe preguntarse ¿qué hacer con los miles de niños, niñas y adolescentes que no terminan la escuela? Y la respuesta por sencilla hasta parece tonta: ¡hay que escolarizarlos a todos y todas!, porque la educación secundaria es apenas un piso mínimo y no un

²³ Garnier Rímolo, Leonardo (2010), “Un país subdesarrollado casi exitoso: el estilo costarricense de desarrollo desde 1980”, San José, Universidad de Costa Rica. (Elaborado con Laura Blanco.)

²⁴ Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) (2007), Plan Nacional de Desarrollo. San José, Costa Rica, pág. 44.

techo como podría haberse creído en otro momento de la historia. Pero no vale la pena hacerlo bajo las condiciones curriculares, pedagógicas y de relaciones actuales. La educación intercultural debería proponer la manera de acercar a los grupos fragmentados desde los diferentes lugares que ocupan en el mundo. En este caso adultos y jóvenes o docentes y estudiantes.

Una relación que refleja con bastante transparencia los problemas de desigualdad social que aquejan al país y afectan seriamente el desempeño educativo en todos los contextos socioculturales es la relación entre educación y trabajo infanto-juvenil. Un dato importante que merece ser tomado en cuenta es que, según las encuestas de hogares de propósitos múltiples,²⁵ para el 2002 asistían a la educación regular el 37 de cada 100 adolescentes trabajadores, mientras que en el 2009 lo hacían 44 de cada 100, un incremento nada despreciable sobre el cual seguramente han tenido un impacto los programas de asistencia social (el Programa Avancemos hoy cubre a más de 150.000 estudiantes de secundaria y se complementa con más de 200.000 estudiantes del Fondo Nacional de Becas en primaria). Aunque las estadísticas de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples y las del Ministerio de Educación Pública no sean comparables, ambas evidencian una leve tendencia a la disminución del trabajo infantil, la deserción escolar y la desescolarización de adolescentes durante la última década. Sin embargo, los desafíos son grandes.

Las definiciones de trabajo infantil y actividades formativas por parte de la OIT adoptadas por el país, más que claras, son tajantes. Sin embargo, con respecto al cumplimiento del derecho a la educación, hay una línea muy delgada entre la realización de actividades formativas por parte de la niñez y la adolescencia y la incorporación

²⁵ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Esta es la fuente de las cifras que se seguirán citando, con las excepciones explícitas del caso. El último año que se realizó el Módulo Especial sobre Trabajo Infantil de la Encuesta de Hogares fue 2002. Se espera repetirlo en el 2011, aunque existen indicios en los datos generales de las encuestas de hogares de que la situación no cambiará significativamente.

temprana a actividades laborales menos inocentes cuando la educación institucionalizada en políticas, planes y programas deja de ser equitativa, atractiva y útil para los estudiantes y sus familias. En este punto, es difícil encontrar toda la explicación del lado de las actividades laborales que “interfieren en la escolarización y obstaculizan la asistencia a la escuela o colegio” y habría que empezar a hacerse algunas preguntas con respecto a la pertinencia de las instituciones educativas. Hay niños pobres y niños no pobres que ejercen actividades calificadas como trabajo porque generan ingresos, sin importar la condición laboral de asalariados, independientes o familiares; no obstante, de acuerdo con las mismas definiciones establecidas por la OIT no son actividades formativas porque generan ingresos, aunque “les permite aprender a asumir responsabilidades, adquirir aptitudes, ayudar a sus familias e incrementar su bienestar” o, bien, lo que es casi lo mismo: representan oportunidades para la transferencia de saberes y habilidades intergeneracionales legítimamente fincados en la cultura y el desarrollo particular de cada familia, comunidad y empresa. Ante tales actividades deberían de ser los rígidos conceptos sobre trabajo/actividad formativa, así como la institución educativa los que se adapten de manera pertinente a los contextos socioculturales.

En Costa Rica han sido identificados un total de 113.523 niños, niñas y adolescentes trabajadores entre los 5 y los 17 años, lo que representaba al 10% de la población comprendida en ese rango de edad. El 11.5% corresponde a niños y niñas trabajadores de entre 5 y 9 años; el 31.8% a niños, niñas y adolescentes con edad entre los 10 y 14 años; mientras que más de la mitad de la población menor trabajadora (el 56.7%) corresponde a adolescentes de 15, 16 y 17 años. Del total de personas menores de edad trabajadoras, el 72.7% eran hombres y 27.3% mujeres, mientras que el 31.5% residía en zona urbana y el 68.5% en zona rural. La mayoría de las personas menores de edad trabajadores de zona rural comienzan a trabajar entre los 10 y los 14 años (el 52%) mientras que en la

ciudad la mayor cantidad comienzan a trabajar entre los 15 y los 17 años (46.8%).

El 11.8% de los hogares (99.846) cuentan con, al menos, un miembro de entre 5 y 17 años trabajando. De estos hogares, poco menos de la tercera parte el –31.9%– se encuentra en condición de pobreza (21.3% no satisfacía las necesidades básicas y el 10.6% estaba bajo la línea de pobreza extrema). Mientras tanto, en los hogares con personas menores de edad que no trabajaban la incidencia de la pobreza era del 23%²⁶. De acuerdo con estos datos, no todos los niños, niñas y adolescentes trabajadoras pertenecen a familias pobres, ya que el 68.1% de los hogares con ingreso conocidos con personas menores de edad trabajadores responden a la categoría de “no pobres”. El promedio de ingresos²⁷ así como la escolaridad de jefes de hogar y adultos era menor en los hogares donde los niños, niñas y adolescentes se encontraban trabajando, 6 años promedio de escolaridad frente a un 8.1 años de educación formal de jefes de hogares con menores de edad no trabajadores²⁸.

Evidentemente, las condiciones económicas son menos favorables en los hogares con menores de edad trabajadores, lo que no necesariamente significa situación de pobreza²⁹. Entre las personas menores de edad trabajadoras las razones aducidas para trabajar expresen carencias económicas en las familias: un 52% alega que trabaja para ayudar en los gastos del hogar o negocio familiar y un 27% afirma que lo hace para cubrir gastos personales y pagar estudios. Debe tenerse en cuenta que los datos disponibles se encuentran promediados, por lo que no se puede tener acceso a indicadores tales

²⁶ Elaboración propia. FUENTE: INEC-Sistema de consulta del módulo de trabajo infantil, 2002.

²⁷ En las casas con NNA trabajadores, el aporte de los menores de edad representa aproximadamente el 25 % de los ingresos familiares. OIT-MTSS-INEC (2003), *Estudio a profundidad del trabajo infantil y adolescente en la educación en Costa Rica*, pág. 21. (Fuente: EHPM 2002.)

²⁸ OIT-MTSS-INEC (2003), *Estudio a profundidad del trabajo infantil y adolescente en la educación en Costa Rica*, pág. 21. (Fuente: EHPM 2002.)

²⁹ OIT-MTSS-INEC (2003), *Estudio a profundidad del trabajo infantil y adolescente en la educación en Costa Rica*, pág. 22.

como la cantidad (ni absoluta ni relativa) de hogares de clase alta o media con personas menores de edad trabajadoras, así como tampoco a las características particulares de estos hogares.

Para el año 2009 la Tasa Neta de Escolaridad³⁰ alcanzaba una cobertura de 77 para el tercer ciclo, mientras en la Educación Diversificada disminuía a 46.³¹ Es decir, sólo 7 de cada 10 estudiantes –en edad de hacerlo–, cursaban el tercer ciclo (secundaria) y sólo 4 de 10 lo hacían en la educación diversificada (bachillerato), lo cual refleja la pronunciada disminución en la cobertura de la educación en cuanto va aumentando la edad de los estudiantes, que se correlaciona inversamente con el pronunciado aumento del trabajo infantil en cuanto aumenta la edad de las personas menores de edad trabajadoras³².

Mientras tanto, la Tasa de Cobertura Específica por Edad³³ alcanzaba para adolescentes de 13 a 15 años (tercer ciclo) el 83.3% y la correspondiente a 16 y 17 años (Educación Diversificada) el 65.1%.³⁴ Este indicador contempla los problemas de sobre-edad y rezago escolar, lo que refiere necesariamente a las dificultades personales y familiares que deben enfrentar los estudiantes rezagados, entre los cuales se encuentran muchos menores de edad trabajadores. Esto confirma tomando en cuenta que la mitad de las personas menores de edad trabajadoras tienen rezago, mientras

³⁰ La Tasa Neta de Escolaridad relaciona el total de alumnos matriculados en un nivel educativo (cuya edad está dentro de los límites establecidos por los reglamentos de educación para ese nivel) y el total de población correspondiente a ese nivel.

³¹ Fuente: MIDEPLAN, Sides. En <http://www.mideplan.go.cr/Sides/social/04-03.htm>.

³² OIT (2002), *Síntesis de los resultados de la encuesta de trabajo infantil y adolescente en Costa Rica*, pág. 6. (Fuente: EHPM 2002.)

³³ Permite conocer la proporción de la población de una edad específica que se encuentra dentro del sistema educativo, independientemente del nivel o año que cursa.

³⁴ Fuente: Departamento de Análisis Estadístico, MEP, *Indicadores educativos*. http://www.mep.go.cr/Indicadores_Educativos/

que entre los estudiantes no trabajadores la cifra desciende a la cuarta parte³⁵.

Visto desde la perspectiva de la retención y el éxito escolar,³⁶ lo que muestran los datos es realmente alarmante, ya que del total de estudiantes que comenzaron primer grado en el 2004 sólo el 76% culminó con éxito la educación primaria en el 2009, y si se considera el grado de éxito de aquellos que comenzaron la primaria en 1999 y culminaron 11° año en el 2009, se observa que sólo un 30% lo lograron.³⁷ El Ciclo de Educación Diversificada es el que capta la menor tasa de cobertura, pero al mismo tiempo puede notarse una disminución del rendimiento escolar en el tercer ciclo y un aumento del mismo en la Educación Diversificada³⁸. Esto podría significar que ante la frustración causada por el bajo rendimiento muchos jóvenes optan por abandonar la educación, facilitando con ellos la incorporación temprana al trabajo.

En cuanto a los estudiantes que dejan de estudiar y se dedican a trabajar, de las personas entre los 5 a 17 años que se encontraban

³⁵ OIT-MTSS-INEC (2003), *Estudio a profundidad del trabajo infantil y adolescente en la educación en Costa Rica*, pág. 30. (Fuente: EHPM 2002.)

³⁶ La retención y el éxito escolar supone el seguimiento del éxito académico de una cohorte (población escolar enrolada en un mismo año calendario) que se matricula en el primer año de un mismo nivel educativo hasta la culminación de ese nivel. Al final del proceso, se puede calcular el porcentaje de estudiantes que completan satisfactoriamente el nivel bajo análisis (retención y éxito). La diferencia entre ese porcentaje y el total (100%) corresponde a los estudiantes que han quedado rezagados, sea por problemas de fracaso escolar (reprobación, repitencia) o por deserción.

³⁷ Fuente: MIDEPLAN: *Sistema de indicadores sobre desarrollo sostenible*. En <http://www.mideplan.go.cr/Sides/social/04-08.htm>.

³⁸ Para contemplar los resultados del sistema educativo es necesario considerar diversos factores además de la tasa de cobertura, entre ellos, la proporción que representan los estudiantes aprobados del año cursado respecto al total de matrícula. En el 2009 en el Primer Ciclo aprobaron el 90.1% de los estudiantes, en el Segundo Ciclo el 93.1%, en el Tercer Ciclo solo el 78.6% (siendo el Ciclo con más bajo nivel de aprobación) y en Educación Diversificada el 82.3%. En el 2009 el porcentaje de repitencia del Primer Ciclo era del 7.1%, en el Segundo Ciclo del 3.6%, en el Tercer Ciclo del 13.3%, y en Educación Diversificada del 8%. Respecto al porcentaje de Deserción Intra Anual, en el Primer Ciclo fue de 3.3%, en el Segundo Ciclo de 2.6%, en Tercer Ciclo representó al 12.6%, y en Educación Diversificada, al 7.2%.

trabajando, el 44% desertó del sistema educativo, mientras que entre las personas no trabajadoras solo lo hizo el 6.9%. Tal y como cabría esperar, el mayor porcentaje de deserción en ambos casos se da para el grupo poblacional de 15 a 17 años, pues mientras los no trabajadores de esa edad desertan en un 18.2%, los trabajadores lo hacen en un 62.5%.³⁹ Otro dato relevante es que entre la población de 5 a 17 años la mayor cantidad de trabajadores decía que debían ayudar en el negocio o en el hogar (lo que se relaciona con cuestiones económicas) y solo el 3% declaraba que lo hacía por problemas educativos. No obstante, entre los niños, niñas y adolescentes que habían abandonado el estudio, pero no se habían insertado aún al trabajo, las razones de no estudiar por falta de recursos y desinterés en el estudio estaban prácticamente empatadas: no poder pagar los estudios un 35.3%, falta de interés: 34.1%.

El trabajo infantil incide de manera diferenciada en diferentes estratos sociales. Aún teniendo en cuenta que los datos disponibles se encuentran promediados, es posible afirmar que las estrategias utilizadas por las familias de diferentes estratos sociales hacen que el trabajo infantil incida de manera diferenciada en cada uno. No se puede juzgar por igual a las familias pobres que se ven obligadas a elegir entre el costo de oportunidad de enviar a sus hijos a trabajar o enviarles a la escuela porque sus ingresos mejoran con el trabajo infantil y aquellas otras familias no pobres cuya elección es menos dura y depende de otras variables, como la opinión que tienen acerca de la pertinencia, calidad y utilidad de la educación que se les ofrece a sus hijos e hijas. Tampoco es lo mismo una familia en zona urbana que rural, también habría que tomar en cuenta factores apremiantes como la migración y condición sociocultural. En todos esos escenarios el trabajo infantil repercute de manera diferenciada, diferenciación que posiblemente se irá haciendo cada vez más compleja conforme más lejos de la pobreza se encuentra la familia que tenga en su seno personas menores de edad trabajadoras, pues las

³⁹ OIT-MTSS-INEC (2003), *Estudio a profundidad del trabajo infantil y adolescente en la educación en Costa Rica*, pág. 30. (Fuente: EHPM 2002.)

motivaciones tanto de los niños y adolescentes vinculados al trabajo como de sus padres y madres superan en mucho las razones de la dura sobrevivencia.

Siendo obvio que la pobreza no es la única causante del trabajo infantil, el fenómeno de no pobreza-trabajo-carencias económicas, podría estar describiendo problemas de desigualdad en la distribución de ingresos y ausencia de oportunidades que obligan a una parte las personas menores de edad a trabajar aunque no sean pobres. Con esto no se pretende deslegitimar –cuando existe– el vínculo entre pobreza y trabajo infantil, sino colocar en la discusión las características de los estratos sociales a los que pertenecen los y las personas menores de edad trabajadoras, con el fin de dar a entender que las estrategias para combatir el trabajo infantil y adolescente no pasa solamente por el combate frontal a la pobreza.

Según datos del Ministerio de Educación Pública del año 2009,⁴⁰ se estableció que hay una correlación significativa (con un coeficiente de correlación o $r = 0.301$) entre trabajo infantil y educación, en términos de la deserción del sistema educativo. Tal correlación se presenta entre la cantidad de alumnos que estudian y trabajan en colegios diurnos de secundaria con la deserción intra-anual que se presenta en esos colegios, lo que implica que al aumentar la cantidad de alumnos trabajadores también aumenta el porcentaje de deserción. Los resultados de la correlación de alumnos que estudian y trabajan con deserción intra-anual en primaria ($r = 0.201$.) es estadísticamente más débil, aunque también es significativa. Con base en esta información del MEP, se confirma una tendencia que también se respalda en datos analizados del INEC. La tendencia muestra que existen correlaciones cada vez mayores entre educación y trabajo infantil conforme se avanza en el análisis por edad y ciclo de la educación general básica y diversificada. Es decir, durante la educación primaria (primero y segundo ciclos, 1° a 6° grado) la correlación entre trabajo y deserción escolar empieza a ser importante

⁴⁰ Departamento de Estadísticas, Ministerio de Educación Pública.

y se radicaliza durante la educación secundaria (tercero y cuarto ciclos, 7° a 11° o 12° grado). Esto describe un largo y lento proceso de exclusión del sistema educativo.

[146]

La mitad de las personas que trabajan y estudian presentan rezago, mientras que entre los estudiantes que no trabajan la cifra desciende a la cuarta parte. No puede dejarse de lado que el rezago escolar suele acompañarse de un alto nivel de inasistencias, lo cual repercute en mal rendimiento que motiva la pérdida de interés en continuar estudiando. Los datos de rendimiento y deserción analizados muestran de manera clara cómo el trabajo influye negativamente en el cumplimiento del derecho a la educación, aunque debe colocarse en un contexto amplio donde se evidencia que las deficiencias propias del sistema educativo y la galopante desigualdad social también influyen en la desescolarización, la cual por supuesto influye en que una parte de los desertores se integren al mercado laboral.

En contextos culturales plurales es importante decir que las apreciaciones sobre el trabajo infantil deben relativizarse, al menos entre los pueblos indígenas, donde con mayor fuerza se da la transferencia de saberes entre generaciones que no pasan por los preconceptos sobre trabajo infantil propios de los análisis descontextualizantes de dichas prácticas. Además, los datos arrojan la realidad de una cobertura en educación primaria en territorios indígenas muy próxima a la media nacional, mientras que los problemas graves de acceso y cumplimiento del derecho a la educación se presentan en la educación secundaria, similar a la problemática en el resto del país, aunque ciertamente más agravada por la ausencia de servicios, combinada con un hecho cultural concreto que consiste en que el concepto de “adolescente” aún no se ha instalado entre los pueblos indígenas de manera generalizada y, por ende, tampoco las demandas asociadas con la educación frente al trabajo. Por otra parte, la lógica de la migración, especialmente en el caso de los nicaragüenses, implica que las familias eligen poner a trabajar a sus hijos porque esa juvenil fuerza laboral forma parte de las “ventajas competitivas” que las

familias migrantes pueden ofrecer en el país de destino. La situación de pobreza que los obliga a emigrar de su país de origen obliga a las familias migrantes a “ofrecer lo mejor” que tienen en el mercado laboral, gente sana y fuerte “en la flor” de la juventud, con el fin de enviar remesas a los que se quedaron. De ahí que la complejidad del trabajo infantil entre las familias migrantes esté marcada por las motivaciones que originan la migración y las necesidades de quienes se quedan esperando el dinero que les envían, lo cual sin duda alguna repercute de manera muy negativa entre las personas menores de edad migrantes que tienen la oportunidad de estudiar y lo deben hacer en contextos de generalizada exclusión social.

Los datos sobre población específicamente migrante del INEC, revelan la gran brecha existente con respecto al trabajo infantil entre la población nacional. De cada 100 personas entre los 12 y 17 años trabajadores, 13 eran migrantes, mientras que a nivel nacional solo eran 6 de cada 100 de la población total de esa edad. Por otro lado encontramos la alerta de que el 18 de cada 100 adolescentes migrantes de 12 a 17 años son trabajadores, mientras que esta cifra desciende a 8 entre los jóvenes nacidos en Costa Rica. En cuanto al tema educativo propiamente dicho, en el 2009 la población de entre 5 y 17 años extranjera provenía en un 80% de Nicaragua. En lo que respecta a esta población, se encuentran ciertos indicadores que no pueden escapar a la atención, por ejemplo que la asistencia a la primaria entre niños y niñas de 7 a 12 años nacidos en Costa Rica es del 99%, mientras que entre los y las nacidos en otros países es del 92%, diferencia aún más pronunciada en el nivel de la educación secundaria, a la que asisten el 86% de los y las costarricenses de 13 a 17 años y solamente el 65% de los migrantes. En líneas generales, asisten a la educación 9 de cada 10 personas costarricenses entre 5 y 17 años, mientras que solo lo hacen 7 de cada 10 personas migrantes de esas edades. Pese a todo, no se trata de brechas abismales e imposibles de superar.

Costa Rica se fijó metas para la prevención y la erradicación del trabajo infantil. Es posible que la situación no haya variado mucho

[148]

con respecto a sus propias líneas de base cuando le corresponda al país rendir cuentas ante los compromisos internacionales que asumió y los resultados muestren que con las declaraciones y los buenos propósitos no bastaba. Una manera de prevenirlo consiste en rectificar a tiempo, empezando por revisar las ideas y percepciones que se tienen radicadas acerca del tema e indicar cursos de acción en el nivel de las políticas públicas, considerando especialmente que hay niños pobres y niños no pobres ejerciendo actividades calificadas como trabajo que representan oportunidades para la transferencia de saberes intergeneracionales. Frente a esa realidad, la pertinencia y la calidad de la educación puede potenciar u obstruir la capacidad de los niños y sus familias de articular esas prácticas con el proceso educativo en sus diferentes contextos para darle sentido a la escuela y no abandonarla. Lo cual tendría aún más importancia para la gente si se repensaran también políticas fiscales redistributivas que vayan más allá de la sencilla y al final clientelista asistencia social. Pero ya lo dijo Einstein: "La definición de la locura es continuar haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes".

INDAGANDO EL RACISMO, INTERPELANDO AL DOCENTE: ESTUDIO DE CASO SOBRE MANIFESTACIONES DE RACISMO Y DISCRIMINACIÓN RACIAL EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BOGOTÁ ¹

María Isabel Mena García

- “– ¿... y qué fue lo que más te gustó de San Andrés?
– Pues el mar y la arena, pero hacía mucho sol y yo me quemé
toda, quedé casi negrita.
– ¿Y te gustó quedar así?
– No mucho, porque me gusta mejor así como soy.
– ¿Y tú cómo eres?
– Pues blanca”.²

Introducción

Usualmente, los docentes no sólo en Bogotá sino en Colombia en general señalan no ser racistas y no ejercer la discriminación de tipo racial sobre los estudiantes que a diario circulan por las aulas de

¹ Este trabajo forma parte de una investigación financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) y la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), en el marco del programa de atención a las comunidades afrodescendientes. Con el objetivo de levantar información primaria sobre racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá, se combinaron instrumentos cualitativos, como el Análisis Crítico del Discurso (ACD) –Teun Van Dijk (coord.) (2007), *Racismo y discurso en América Latina*, Barcelona, Gedisa–, con una herramienta cuantitativa llamada encuesta, de tal forma que se pudiera medir las consideraciones que tiene el docente sobre el racismo y la discriminación racial y la incidencia de estos imaginarios en el proceso de la implementación de los estudios afrocolombianos (CEA).

² Rodríguez, María Elvira (2002), *Formación, interacción argumentación*, Bogotá, Fondo Editorial Universidad Distrital .

clase; por ello se planteó una línea de base que permitiera conocer de primera mano las percepciones, mecanismos e imaginarios mediante los cuales se expresa el racismo y la discriminación racial frente a la población afrocolombiana escolarizada.

Ahora bien, conociendo que el “tema racial” y sus respectivas prácticas –discriminación racial– no gozan de buena acogida en el escenario tanto institucional como académico, se construyeron tres grandes categorías referenciales para identificar las intersecciones entre la identidad del docente, la concepción de ser afrocolombiano-a, y por último la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), todas estas categorías transversalizadas por el concepto racismo.³

Es importante reportar cómo la combinación de elementos de corte cuantitativo con el cualitativo, más que una oposición binaria es una opción metodológica complementaria: construir datos, arrojar porcentajes, revisar fórmulas y agregar variables que permitan explorar las ambigüedades, contradicciones y tareas pendientes cuando del problema racial se trata.

Por otro lado, la realidad de este fenómeno merece ser dialogada y sacada del silencio con herramientas como el Análisis Crítico del Discurso; según esta tradición teórica y metodológica, las fuentes de las cuales se alimenta el racismo no son innatas –ningún estudiante nace racista– sino aprehendidas y reproducidas a través de los textos escolares, el currículo con sus diversas estrategias, las conversaciones diarias, las decisiones políticas y los medios de comunicación. Estos canales mantienen la legitimidad de los estereotipos frente a la gente negra,⁴ afro, Palenquera y raizal en Colombia.

Por lo cual, se torna fundamental señalar la categoría raza como el centro del debate en los términos que pregunta Duncan: “¿De

³ Si bien el estudio reconoció la profundidad del debate sobre la categoría *raza*, hasta el presente no se encontró otra más potente que diera cuenta del objetivo de la investigación.

⁴ Mosquera, Juan de Dios (2004). *El racismo en Colombia*, Bogotá, Docentes Editores.

qué manera se fue tejiendo la complicada trama que desembocó en el racismo real y doctrinario tal como se conoce hoy en día?”⁵

Como un modesto aporte al interrogante, esta investigación se llevó a cabo en 69 colegios de Bogotá, la capital de Colombia, con la participación de 416 docentes.⁶ Los resultados iniciales ya forman parte de ciertas trayectorias intelectuales, que permiten dirigir esfuerzos hacia la formulación de recomendaciones a la política educativa o a la identificación de alternativas que contribuyan al diseño de programas específicos en beneficio de estos grupos en su recorrido por la educación básica. Asimismo, esta investigación aporta a la construcción de razonamientos fácticos implícitos y explícitos sobre la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la perspectiva de mitigar asuntos raciales de vieja data en el sistema educativo.

De igual manera, esta iniciativa se encuentra rodeada de algunas coyunturas internacionales, dignas de valorar. Por un lado, la designación del año 2011 como año de los pueblos de ascendencia africana;⁷ desde hace algunos años la comunidad internacional promueve la necesidad de “que todos los países de la región de las Américas y de todas las demás zonas de la diáspora africana reconozcan la existencia de su población de origen africano y las contribuciones culturales, económicas, políticas y científicas que ha hecho esa población, y que admitan la persistencia del racismo, la discriminación racial”.⁸ En muchos países la desigualdad histórica en lo que respecta, entre otros motivos, al acceso a la educación, ha sido una causa profunda de las disparidades socioeconómicas.

⁵ Duncan, Quince (2001), *Contra el silencio*, San José de Costa Rica, EUNED.

⁶ La muestra total de la encuesta fue de 500 maestros, con los límites normales de error probabilístico.

⁷ La Asamblea General de Naciones Unidas, en su 64va sesión, proclamó el año 2011 *Año Internacional de los Afrodescendientes*, señalando como objetivos prioritarios de la conmemoración la puesta en marcha de medidas en pro los derechos económicos, culturales, sociales, civiles y políticos de las personas de ascendencia africana y el desarrollo de acciones que coadyuven al mejor conocimiento y al respeto de su herencia y su cultura y contribuyan a la eliminación del racismo y la discriminación.

⁸ *Ibid.*

Por otro lado, la conmemoración de los bicentenarios en América Latina y finalmente la preparación de censos en algunos de los países del hemisferio que vuelve a recordar la vieja pregunta: cuántos son los descendientes del tráfico esclavista que hoy conforman la realidad demográfica⁹ de los países latinoamericanos.

Los resultados de este trabajo mostraron, entre otros fenómenos, que: 1) los docentes son conscientes de la existencia del racismo y la discriminación racial en tanto señalan a los estudiantes afrocolombianos y negros como las principales víctimas de este flagelo; 2) las respuestas de los y las docentes indican que no existen protocolos en la disciplina escolar que permitan documentar las experiencias sobre racismo y convivencia en las instituciones educativas; y 3) al carecer de cifras diferenciadas,¹⁰ no se conocen los costos e implicaciones del racismo sobre el desempeño cognitivo de los estudiantes afrocolombianos .

Finalmente, estos resultados y sus análisis iniciales¹¹ se constituyen en “abrebocas” para elaborar diagnósticos mucho más precisos sobre la realidad de la comunidad afrodescendiente y su derecho a una educación básica obligatoria.

¿Existe el racismo en la escuela?

Hacer esta pregunta en la complejidad de la escuela permite avanzar en la definición de las categorías conceptuales más importantes del estudio: racismo y discriminación racial.

Siguiendo a prestigiosos autores, se define *racismo* como aquella ideología según la cual unos seres humanos son superiores a otros por su color de piel y fenotipos asociados. El racismo se encuentra

⁹ El Censo nacional muestra una población cercana al 12% del total de colombianos y colombianas.

¹⁰ Si bien el sistema de matrícula en Colombia (SIMAT) empieza a reflejar a los estudiantes afrocolombianos y negros, aún persisten debilidades en la capacidad de este mecanismo para dar cuenta de la realidad de esta comunidad.

¹¹ A los dos informes ejecutivos, se puede acceder desde la página web del proyecto “Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura”, véase <www.dignificacionafro.com>.

asociado a la historia misma colombiana,¹² poseer la piel oscura y ciertos rasgos fenotípicos promueven en la mente de las personas prejuicios y subvaloraciones, a los cuales no escapa la escuela como el más importante medio de socialización primaria. Todo lo contrario, por medio de los centros de conocimiento, llámese jardín infantil, escuela, colegio y desde luego la Universidad, se consolidan contenidos cargados de racismo. La *discriminación racial*, en tanto, es la práctica que basada en la distinción por raza lleva a realizar actos conscientes e inconscientes de restricción de los derechos humanos. Desde el punto de vista de la escuela, laceran la convivencia escolar y desestiman la presencia de estudiantes en el sistema educativo.¹³ A pesar que ambos conceptos se utilizan indistintamente es importante reconocer las particularidades de cada uno y los finos bordes en los cuales se interceptan. Un ejemplo clásico de discriminación racial fue el demandado por Johana Acosta, cuando el vigilante le negó el ingreso a una discoteca en la ciudad de Cartagena. La Corte Constitucional colombiana realizó un pronunciamiento para que se pidieran disculpas por los agravios ocasionados.¹⁴

Paradójicamente, a pesar de que esta realidad suma más de un diagnóstico desde los años ochenta,¹⁵ países como Colombia adolecen de líneas de base y sistemas de seguimiento sobre variables étnico-raciales y su incidencia en el desempeño cognitivo de los estudiantes afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros. Una de las formas más sutiles de racismo y discriminación racial es la invisibilidad estadística.

¹² Véase *Buscando la Nación. Ciudadanía, clase y tensión social en el Caribe colombiano, 1821-1855*.

¹³ Así lo refleja el Censo DANE para establecimientos educativos situados en territorios de mayoría afrocolombiana.

¹⁴ González, Jácome Jorge (2006), *Esclavitud perpetua: construyendo una perspectiva de raza en el derecho constitucional colombiano*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

¹⁵ Por ejemplo, la GTZ realizó en 1996 una evaluación a la calidad de la educación en comunidades indígenas de Colombia.

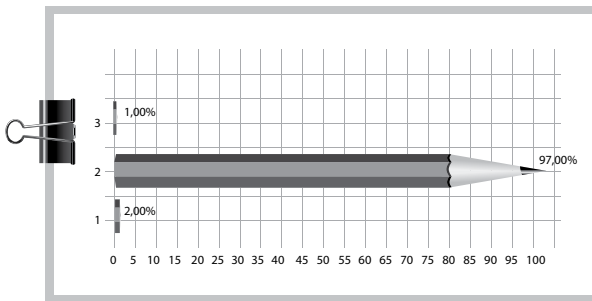
Los argumentos convencionalmente utilizados para explicar que no existe racismo ni discriminación racial tienen que ver con:

- Aquí todos son iguales a los demás.¹⁶ Por tanto, el racismo es un asunto superado por la sociedad colombiana.
- Si hubiese racismo en Colombia, no habrían tenido reina y ministra negra.
- No es posible que haya discriminación racial, ¡es un hecho del pasado!, esas experiencias se presentaron en países como Sudáfrica y Estados Unidos. En Colombia aceptamos a todos los *negritos*.¹⁷
- No es mi caso. Es más..., si supieran cuántos amigos afros y negros tengo.
- La mejor muestra que no soy racista es que acepto a los estudiantes que otros maestros no quieren recibir.

[154]

Estas argumentaciones fueron llevadas a preguntas de investigación que se ilustran a continuación:

¿Usted (profesor-a), se considera una persona racista?



1. Sí.
2. No.
3. NS/NR.

¹⁶ Véase el sugerente artículo de la antropóloga Carmen Cecilia Vásquez en *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias, 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia*.

¹⁷ Lobo, Gregory J., Nicholas Morgan (2005), "Lo decimos con cariño: estratificación racial y el discurso de lo negro en Colombia".

Era de esperar que la mayoría de los docentes encuestados se identificara como no racistas. No es políticamente correcto indicar lo contrario, menos aún al tratarse de profesores en ejercicio, quienes actúan como los principales sujetos con los cuales los estudiantes pasan largas jornadas de transmisión del conocimiento.

Una explicación casi convencional de esta negación tiene que ver con formas históricamente pactadas por la élite colombiana en la construcción de la nación, y los pasos mediante los cuales la sociedad quiso limpiar su pasado esclavista, y con ello, la presencia negra-africana –desde nuestra perspectiva esto se debería documentar con mayor detalle,¹⁸ si de verdad se quiere entender las complejas relaciones cotidianas entre los seres humanos en Colombia–. El entendimiento de cómo los antiguos esclavizados pasarían de ser piezas de ébano a constituir una masa mestiza de ciudadanos pobres y, por tanto, de último orden en la sociedad, merece ser situada como la fundamentación de las paradojas sobre las cuales descansa la ciudadanía¹⁹ colombiana.

Las comunidades negras fueron incluidas bajo sofismas como *gentes de todos los colores*, o equiparadas con regímenes de castas, o supuestamente dinamizadas culturalmente mediante el mestizaje, sobre todo con la llegada de extranjeros. Con estas premisas los pensadores del siglo XIX darían los pasos más importantes para hacer de este colectivo sujetos invisibles en las estadísticas oficiales. La segunda estrategia racista sería incluirlos como mestizos pobres, a la cual se refiere casi toda la literatura estatal.

Con estas estrategias, además de otros mecanismos, se empieza a delinear lo que actualmente conocemos como políticas de inclusión social.²⁰ La inclusión en el contexto de las políticas

¹⁸ Romero Vergara, Mario Diego (2009), *Memoria, identidad y estrategias de localización entre sociedades afrocolombianas*, Memorias de la IV versión de África en la Escuela, Bogotá.

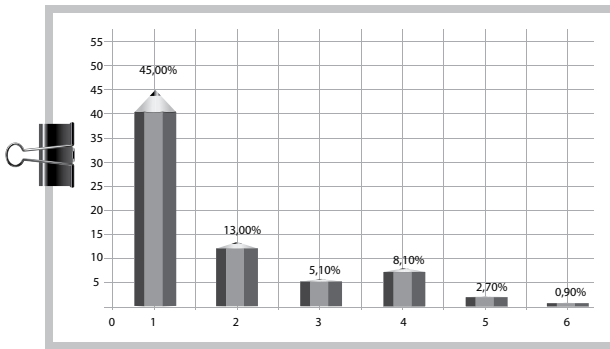
¹⁹ Serna Dimas, Adrián (2006), *Ciudadanos de la geografía tropical*, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital.

²⁰ Banco Interamericano de Desarrollo (2004), *Inclusión social y desarrollo económico en América Latina*.

educativas pretende generar una gran bolsa de atención social a todos los excluidos; por esta vía los grupos étnicos, las mujeres, las opciones sexuales, las comunidades discapacitadas y cada vez con mayor fuerza los nuevos grupos juveniles, serán el foco de atención de todas las vulnerabilidades que el capitalismo como modelo de desarrollo ha generado.

[156]

No obstante, y a pesar de la negación sistemática del fenómeno racial, las cifras de las tragedias humanitarias²¹ no pueden ocultar los impactos del color y sus asociaciones con la pobreza en Colombia.



Si siguiendo con los datos de la encuesta, se preguntó a los docentes: *¿Quiénes son víctimas del racismo y la discriminación en la institución educativa en la que usted trabaja?* No dudaron en señalar que son los niños y niñas afrocolombianos, quienes sufren con mayor profundidad los efectos del racismo. Veamos sus respuestas:

1. Los niños y las niñas afrocolombianos. 2. Los niños y las niñas indígenas. 3. Los niños y las niñas mestizas. 4. Los docentes afrocolombianos. 5. Los docentes indígenas. 6. No sabe no responde.

Los datos señalan cómo los docentes son conscientes tanto del racismo como de la discriminación racial en la escuela y colocan a los afrocolombianos por encima de otros grupos poblacionales como los

²¹ Por ejemplo, para el año 2009 Acción Social reportó un 8% de afrocolombianos en situación de desplazamiento.

niños y niñas indígenas, e incluso por encima de los propios colegas afrocolombianos; según los resultados, las situaciones de mayor hostilidad se presentan con los sujetos más inermes que tiene el sistema educativo.²² los estudiantes afro.

Estas cifras permiten constatar una vez más la persistencia de un racismo de carácter invisible que sostiene la estructura social²³ (alguien, que no es el docente, lo ejerce sobre el estudiante afrocolombiano); pese a la negación, no dudan en atribuir el carácter de víctimas a estos estudiantes.

Debido a las respuestas señaladas por los docentes en esta categoría transversal, el esfuerzo de la investigación buscó profundizar en las manifestaciones en apariencia *naturales* en la institución educativa, que en una primera aproximación parecían no permitir documentar casos de racismo y discriminación racial. Tal como señala González: “El elemento racial generalmente ha sido invisible en nuestra sociedad. A pesar de la abolición de la esclavitud, el proceso de hacer invisible lo negro ha sido efectivo. Dos recientes pronunciamientos de la Corte Constitucional colombiana nos han hecho pensar que el problema de raza es algo significativo en nuestra sociedad”.²⁴ A continuación se exponen otros aspectos fundamentales de la encuesta, sobre todo en lo que respecta al vínculo y el funcionamiento más interno de la CEA en algunos colegios e instituciones educativas de Bogotá.

Cátedra y racismo, ¿una relación necesaria?

Para dar cuenta de la intersección entre racismo, discriminación racial y el lugar de la cátedra en el sistema educativo, se preguntó de manera directa a los docentes: *¿Cree usted que el tema del racismo*

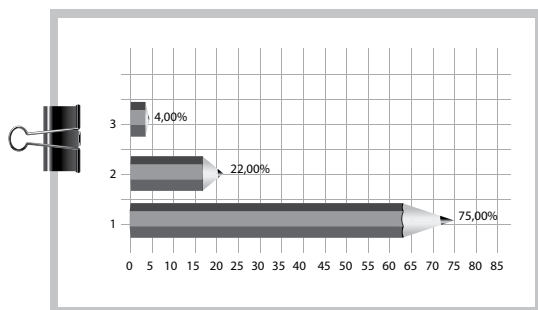
²² De todas formas, también se cuenta con un repertorio de estrategias al parecer exhibidas por los estudiantes afros para defenderse ante otros estudiantes que desean lesionarlos por su color de piel.

²³ También llamado *racismo estructural*.

²⁴ González, *ibid.*

y la discriminación racial debería ser parte de los P.E.I.? Estas fueron algunas de las respuestas:

[158]



1. Sí.
2. No.
3. NS/NR.

La mayoría de los docentes encuestados registraron que el racismo, como hecho concreto en la vida institucional, amerita también un lugar específico en el P.E.I. Si se pregunta por el Proyecto Educativo se está llamando a cuentas a cada una de las regulaciones de una institución educativa, el manual de convivencia, el observador del alumno, el plan de estudios con sus diversos contenidos²⁵ e instancias varias, etc. Por ello, estas respuestas son importantes a la hora de valorar el largo y conflictivo mundo de la escuela colombiana.

El 75% de los docentes considera que sí se debe tratar el tema racial en la agenda educativa –un porcentaje importantísimo de la muestra total de encuestados–. Otras consideraciones alrededor de esta misma pregunta indicaron que el tema existe en la medida que esté *pegado* a otro de mayor envergadura y estatus cognitivo; por ejemplo, desde los derechos humanos y, en general, desde los proyectos transversales.

No obstante esta alentadora respuesta, en los P.E.I. a los cuales esta investigación tuvo acceso, no se revelaron situaciones de racismo, menos de discriminación racial; consideramos que son respuestas desde el *deber ser* con muy pocas probabilidades de expresar la realidad de la institución educativa. Es posible, sin embargo, que

²⁵ MEN (2002), *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*.

los datos estén mostrando varias facetas de una misma variable, por ejemplo, la asociación de derechos y racismo, o derechos humanos y *lo afro*; parece ser una oportunidad para insistir que toda la humanidad es diversa y, por tanto, esa circunstancia es un hecho de acercamiento y no de distancias entre los estudiantes. De todas formas, las respuestas dejan un campo abierto para comprender los lugares de enunciación del racismo en la escuela y, según los docentes, la institucionalización de esta temática en la cotidianidad de la institución educativa.

Por otro lado, pareciera que el sistema educativo no conoce que existe un contexto internacional que cada cierto tiempo se ocupa de medir la integración estadística racial en la educación;²⁶ y si son mediciones internacionales, igual deberían existir posibilidades de comparación a nivel regional, e incluso deberíamos contar con información más exacta sobre el tema a nivel nacional. Todo lo anterior está por construirse, se espera que el año 2011 sirva como experiencia catalizadora del tema en el sentido de mejorar la información respectiva.

En este sentido el INDES señala que: “Un enfoque de progreso pretende determinar en qué medida los esfuerzos de la sociedad civil, el Estado y de la comunidad internacional están consiguiendo el objetivo común de lograr el imperio de la democracia y del estado de derecho. Este objetivo común debe ser entendido como un punto de equilibrio entre los estándares recogidos en los instrumentos internacionales, las normas adoptadas por los Estados y sus prácticas políticas e institucionales, y las aspiraciones de la gente expresadas por el movimiento civil a favor de los derechos humanos y la democracia”.²⁷

Por ahora sabemos que, en tanto los docentes no se pongan en guardia sobre fenómenos de racismo y discriminación racial en sus escuelas, será difícil la medición y más compleja

²⁶ Naciones Unidas, *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.

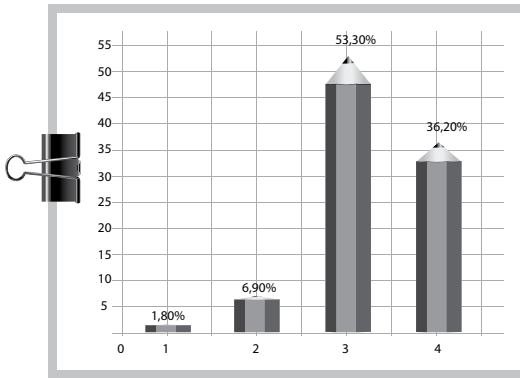
²⁷ <www.ONU/INDES.org>.

la estandarización de protocolos de atención sobre esos casos, como lo indica el siguiente relato:

[160]

“Yo tengo dos niños, uno de 8 años, que es el mayorcito, y otro de 5. El menor vive conmigo y el mayor con la abuelita. Me tocó dejarlo en el Cauca, y la abuelita está muy pendiente de él. Porque acá era más el tiempo que permanecía solo que conmigo. Además me tocó sacarlo del colegio porque los compañeros lo molestaban mucho. Le decían que *él era negro porque no se bañaba, que los negros oían feo, que no se juntaban con él porque era negro, que no jugaban con él porque era negro*. Para él era muy difícil y trataba de defenderse, llamaba la atención, peleaba con los compañeros. Se había vuelto agresivo y todos los días eran quejas, y quejas.”²⁸

En torno al testimonio anterior, la pregunta para el docente fue: *¿Casos como el anterior han sido parte de su cotidianidad en la escuela?*



1. Siempre.
2. Casi siempre.
3. Rara vez.
4. Nunca.

Según estos datos, situaciones similares han sido parte de la cotidianidad de la escuela con relativa frecuencia. Luego y afinando la intersección entre racismo, discriminación racial y la escuela, aparece la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como una de las

²⁸ Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra, Isabel Cavelier Adarve (2008), *El derecho a no ser discriminado*, Primer informe sobre racismo y derechos de la población afrocolombiana, Ediciones UNIANDES.

conquistas más importantes del movimiento afrocolombiano, no es un sueño ya está en la ley y según los docentes encuestados en Bogotá tiene gran perspectiva de afectar dos nudos gordianos en la consecución de una escuela sin racismo.

Por un lado, la cátedra encara el propósito de unos contenidos sobre el aporte afrocolombiano para todos los estudiantes del sistema educativo tanto en colegios públicos como en instituciones privadas, asimismo todos los niveles del preescolar, básica, media y universidad serían afectados bajo los preceptos de esta normatividad.

Por otro lado, el Decreto N°1122 crea las condiciones institucionales para que la memoria sobre África y sus descendientes ocupe los lugares curriculares que corresponden así como del continente europeo y su respectiva saga está inundado el conocimiento escolar, cuestiones que serán objeto de otros escritos con la esperanza de contribuir a provocar debates serios y rigurosos sobre la presencia afro en las instituciones educativas.

Consideraciones finales

Esta es la primera investigación que abordó de manera directa el tema del racismo y la discriminación de tipo racial en las instituciones educativas del Distrito Capital, interpelando a un número significativo de maestros y maestras con respecto a sus posturas frente a la problemática del racismo y la discriminación racial hacia la población afrocolombiana en el ámbito escolar. Los resultados que registraron los docentes permiten inferir varias cuestiones.

A lo largo de las respuestas se pueden observar enormes ambigüedades y contradicciones en las cuales se desliza el docente, cuando se trata de racismo y discriminación racial. Este es un primer punto que amerita un esfuerzo adicional al indagar por las premisas que sostiene este flagelo en el ámbito educativo.

Por otro lado, y según los datos arrojados por los docentes, hay conciencia del racismo y reconocen quiénes son los mayormente agredidos: estudiantes afrocolombianos.

Igualmente el maestro pareciera no jugar papel alguno, ni para sancionar al victimario, tampoco para solidarizarse con la víctima. Según los datos, lo máximo que sucede es que el docente haga pedir disculpas, lo cual significa un hecho de menor valor en la disciplina escolar.

[162]

De los análisis se constatan varios tipos de racismo y discriminación racial: el de costumbre, esta tipología de relatos, hechos y respuestas cuyo epicentro tiene que ver con situaciones profundamente naturalizadas en las escuelas públicas. Según los resultados de la encuesta, son episodios escolares que se cuentan y registran como anécdotas y chistes, socialmente aceptados y, por tanto, no surten información para agudizar los conocimientos sobre raza en los informes que las autoridades supranacionales producen en países como Colombia. Procedería una agrupación de temas y problemas de investigación para explorar de una manera más profunda, con el concurso de presupuestos para este tipo de investigaciones, así como sendos apoyos por parte de las universidades.

Referencias bibliográficas

- Conde Calderón, Jorge (2009), *Buscando la nación. Ciudadanía y tensión social en el Caribe colombiano. 1821-1855*, Medellín, La Carreta Editores.
- Duncan, Quince (2001), *Contra el silencio. afrodescendientes y racismo en el Caribe continental hispánico*, San José, Costa Rica, EUNED.
- González, Jácome Jorge (2006), *Esclavitud perpetua: construyendo una perspectiva de raza en el derecho constitucional colombiano*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Lobo, Gregory J., Nicholas Morgan (2005), "Lo decimos con cariño: estratificación racial y el discurso de lo negro en Colombia", en *Revista De Estudios Colombianos Asociación De Colombianistas*, Colombia, Tercer Mundo Editores.
- Mena García, María Isabel (comp.) (2009), *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela, "Proyecto Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia"*, Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá / Agencia Española de Cooperación internacional.
- Mena García, María Isabel (comp.) (2010), *Si no hay racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, Bogotá, Corporación Ketzakapa.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales*, Bogotá.
- Mosquera Rosero-Labbé , Claudia (2009), *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*, Bogotá, CES.
- Mosquera Rosero-Labbé , Claudia (2002), *Afrodescendientes en las Américas. Trayectorias sociales e identitarias*, Bogotá, CES.
- Naciones Unidas (2005), *Las dimensiones del racismo*, Serie lucha contra la discriminación, volumen 1.

- Naciones Unidas (2000), *Objetivos de Desarrollo del Milenio*.
- Presidencia de la República (1998), *Decreto N° 1122*.
- Presidencia de la República (2009), *Recomendaciones de la Comisión Intersectorial para el avance de la población afrocolombiana*.
- Rodríguez, María Elvira (2002), *Formación, interacción, argumentación*, Bogotá, Fondo Editorial Universidad Distrital.
- Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra, Isabel Cavalier Adarve (2008), *El derecho a no ser discriminado*, Primer informe sobre racismo y derechos de la población afrocolombiana, Ediciones UNIANDES.
- Romero Vergara, Mario Diego (2009), *Memoria, identidad y estrategias de localización entre sociedades afrocolombianas*, Memorias de la IV versión de África en la Escuela, Bogotá.
- Serna Dimas, Adrián (2006), *Ciudadanos de la geografía tropical*, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Distrital.
- Van Dijk, Teun (coord.) (2007), *Racismo y discurso en América Latina*, Barcelona, Gedisa.
- Winkler, D. y S. Cueto (2004), "Equidad y educación en América Latina: nuevas rutas para la investigación", en *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*, PREAL.

SOCIALIZACIÓN E IDENTIDAD: LA ESCUELA Y EL DILEMA ÉTNICO RACIAL

Valter Roberto Silvério

Los cambios en la familia, las dificultades de la escuela para desarrollar procesos de enseñanza y pedagogías que atiendan a la complejidad de la sociedad y la aparición de nuevas instituciones socializadoras (los medios de comunicación), por ejemplo, muestran la necesidad de replantearse el concepto de socialización. Pensadas específicamente en relación con la sociedad brasileña, las disputas sociopolíticas en torno a las creencias y representaciones y, en última instancia, en torno al sistema de valores a su vez cuestionado por los movimientos sociales que reivindican un trato equitativo y que luchan por el reconocimiento de sus especificidades propias, aportan nuevos ingredientes para replantearse un concepto que nace en un contexto social marcado por expectativas universales de la sociedad industrial y que tienden a la homogeneización.

La industrialización, en su calidad de sistema de organización económica y social surgido de la revolución industrial nos dejó, entre tantas otras cosas, la influencia del aspecto material sobre los aspectos moral e intelectual y, por otra parte, la –promesa– de superación de todas las particularidades presentes en las organizaciones socioeconómicas anteriores. Por ello los cientistas sociales han sostenido durante muchos años que la industrialización y las fuerzas de la modernización tenderían a disminuir el significado de raza y etnicidad en las sociedades heterogéneas. Pensaban que con el desmantelamiento de las pequeñas unidades sociales particulares y la aparición de grandes y extensas instituciones burocráticas impersonales, las lealtades personales (y la de los pueblos) así como su identidad se orientarían esencialmente hacia el Estado nacional y no hacia las comunidades raciales y étnicas. El desarrollo opuesto,

sin embargo, es el que parece haber caracterizado el mundo contemporáneo.

Dos autores parecen ser emblemáticos a la hora de aportar pruebas que apuntalan la tesis según la cual la modernización proviene del aumento de la demanda por reconocimiento de la diversidad étnica (Connor, 1972), y que la industrialización no necesariamente fomenta relaciones étnicas benignas o la sustitución de un orden étnico anteriormente establecido (Blumer, 1965).

[166]

¿Cuáles son esas pruebas?

En las naciones industrializadas, los grupos étnicos aparentemente bien integrados a dichas sociedades nacionales han enfatizado su identidad cultural y nuevos grupos han exigido el reconocimiento político. Encontramos ejemplos de ello en el movimiento por los derechos civiles de los negros norteamericanos en los años sesenta y en las diversas manifestaciones antirracistas y racistas ocurridas en el continente europeo a partir de los años ochenta, que para muchos surgen de los cambios políticos y económicos que incidieron en aquella región del planeta. En lo que se ha dado en llamar el Tercer Mundo después de la segunda guerra mundial, con el fin oficial de dar rienda suelta a la dominación imperialista ejercida por Europa, el gran número de nuevas naciones y la artificialidad de las fronteras, así como las demandas y manifestaciones de reconocimiento, no han sido cosas menores.

Al poner énfasis en la correlación positiva entre modernización y aumento de la demanda de reconocimiento, los autores mencionados y otros analistas vuelven a dimensionar la cuestión de la desigualdad. Así, no es el resultado exclusivo de un desarrollo concentrador y selectivo bajo los prismas económico-regional y financiero-internacional sino que tiene también, como una de sus bases, la *racialización* de las sociedades contemporáneas. Se trata de aquellas sociedades que se topan con el –dilema–, ya desde el siglo XIX, cuando grupos étnicos y raciales buscaron integrarse a

la trama social y experimentar el –drama– de la convivencia con una diferencia, representada en este caso por el binomio étnico-racial. Las tesis de blanqueamiento, democracia racial, asimilación y meta-raza buscaron, de alguna manera, resolver esta situación. Las opciones sociales y políticas contenidas en estas alternativas, independientemente de la latitud en que se las adoptaran, tenían dos pilares centrales, a saber: el rechazo a la diferencia, representada por la convivencia con individuos de fenotipo característicamente negro, y el deseo de la verdadera desaparición de esta población, ya sea en términos concretos (cuantitativos), simbólicos (subordinación), o ambos.

Si bien la subordinación, incluso con la utilización de la violencia, no solamente simbólica, ha sido el principal camino para resolver los conflictos étnico-raciales en el interior de los Estados nacionales por parte de los poderes constituidos, los individuos y los grupos subordinados que consiguen responder organizadamente a los efectos perversos de la subordinación han luchado tanto por garantizar el derecho a tener derechos, lo cual en los Estados democráticos o en los que están en vía de democratización significa derechos de ciudadanía, como por el reconocimiento de sus especificidades. Ello ha significado la lucha por el mantenimiento, la nueva creación y el invento de una identidad real o imaginaria.

Desde el punto de vista de las instituciones socializadoras, en particular la escuela, los debates entre los especialistas y gestores de políticas públicas van desde las visiones apocalípticas hasta aquellas que, al volver a colocar a la escuela frente a los cambios sociales profundos por los que pasan las sociedades más diversas, echan una mirada más cautelosa sobre las nuevas tensiones que surgen del proceso de socialización de los niños y jóvenes a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La definición de socialización como el proceso por medio del cual los seres humanos se ven forzados a adoptar los patrones de comportamiento, las normas, las reglas y los valores de su mundo social viene acompañada de la afirmación según la cual dicha socialización

arranca en la infancia y se extiende a lo largo de toda la vida. –La socialización es un proceso de aprendizaje que se apoya en parte en la enseñanza explícita y en parte en el aprendizaje latente –es decir en la absorción inadvertida de formas consideradas evidentes de relaciones con los demás– (Bottomore e Outhwaite, 1996, pág. 711).

Por tanto, la socialización puede ser pensada como el proceso de síntesis de las prácticas mediante las cuales los jóvenes individuos se ven transformados en miembros de sociedades existentes, como resultado de la –educación– entendida como un subconjunto de prácticas que tienen por resultado unos tipos particulares de capacitación. –De manera aún más restringida, la educación se utiliza como sinónimo de escolaridad, vale decir, una medida institucional específica para la transmisión de conocimientos y habilidades, el desarrollo de competencias y creencias– (Bottomore e Outhwaite, 1996, pág. 233).

Los estudios sistemáticos sobre la socialización datan del principio del siglo XX y se concentraron en la infancia y la pubertad. *La sociología, a diferencia de la psicología que enfatiza los procesos de interacción, particularmente madre-hijo, y de la antropología que se ocupa de los procesos de transmisión de la cultura en sociedades pequeñas y relativamente homogéneas, se centró en las instituciones y subculturas en sociedades complejas como agentes de socialización* (Bottomore e Outhwaite, 1996, pág. 711).

Esos estudios, independientemente del tipo de sociedad, llegaron a algunas conclusiones consensuadas, a saber: a) el gran poder que tiene la familia en la socialización primaria como base de explicación de las semejanzas en el comportamiento social entre personas expuestas a las mismas prácticas; b) la socialización primaria está vinculada a la formación de la personalidad aún cuando se trate de procesos conceptualmente distintos, vale decir, los estudios sobre socialización se ocupan de conocer la adquisición de patrones comunes mientras que los estudios sobre la personalidad buscan detectar las diferencias individuales; c) aparte de la familia, entre los principales entes socializantes en las sociedades

occidentales se encuentra la escuela, la exposición a los medios masivos de comunicación y la participación en la vida comunitaria organizada (Bottomore e Outhwaite, 1996, pág. 712).

La escuela también ha sido la institución y el lugar físico de realización del postulado básico que impregnó el pensamiento social del siglo XX y según el cual la socialización es el medio adecuado para caracterizar lo que surge entre los jóvenes individuos y sus sociedades y, también, que los individuos son maleables a un número indefinido de tipos de formación (Bottomore e Outhwaite, 1996, pág. 712).

Sin embargo, los compromisos políticos de establecer la igualdad de oportunidades, de tratamiento y/o resultados han demostrado las –falencias– del proceso de socialización que aparecen en el sistema escolar bajo la forma de desempeño diferencial entre individuos, grupos y/o individuos pertenecientes a un mismo grupo étnico-racial, y han inspirado un sinfín de programas y proyectos de investigación para entender los motivos por los cuales los orígenes (sociales) y los destinos (individuales) siguen fuertemente vinculados, a pesar de los compromisos meritocráticos formales (Bottomore e Outhwaite, 1996, pág. 233).

Las razones más comúnmente mencionadas para explicar el desempeño diferencial de los individuos en el sistema escolar se pueden clasificar como determinista, desmistificadora y voluntarista. En la primera, hay quien afirma que los individuos difieren biológicamente en inteligencia y/o por grupos (los negros, las mujeres, por oposición a los blancos, hombres). Otra explicación determinista proviene de la ventaja o del peso del origen (clase, educación, posición social) del niño en su formación social.

Las explicaciones desmistificadoras indican que son las mismas escuelas, en su carácter de instituciones sociales, las que tienen dificultades en mantener un compromiso formal con la igualdad de oportunidades tanto en razón de que sus operadores (directivos y profesores) profesan un tratamiento discriminatorio, por ejemplo, con los niños y niñas o con los negros y blancos, como

por las exigencias formales e informales practicadas por los distintos niveles de gobierno, directores y país.

[170]

Las explicaciones deterministas y desmistificadoras postulan no sólo la plasticidad sino también la pasividad del alumno y de la escuela. Lo que viene a arrimar estas explicaciones de la perspectiva durkheimiana, según la cual la educación en el sentido lato de la palabra se relaciona con la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que aún no han madurado para la vida social y que tienen como objetivo el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, exigidos al mismo niño y a la sociedad política en su conjunto, así como al medio especial al cual está particularmente destinado.

De esta manera, la perspectiva funcional representada por ese autor nos enseña que el proceso de socialización tiene por finalidad, en última instancia, la integración social. Según Boudon y Bourricaud (1982, pág. 485, basado en Haecht, 2008, pág. 127), en su punto límite la influyente visión durkheimiana llega al sociologismo, vale decir, trata la socialización como una forma de domesticación mediante la cual se induce al individuo joven a internalizar normas, valores, actitudes y roles.

Así, los debates contemporáneos estarían basados en las explicaciones voluntaristas que aceptan que los niños y jóvenes son activos en la formación de sus propios destinos y desde su más tierna edad tienen sus propias percepciones en cuanto a sus orígenes y aspiraciones.

En el texto clásico de Berger y Luckmann (1985), *La construcción social de la realidad*, los autores visualizan la sociedad como una realidad objetiva y subjetiva al mismo tiempo. Entendida como un proceso dialéctico entre la exteriorización, la objetivación y la interiorización, los resultados de esos momentos explican tanto en el plano individual como societario los cambios de los individuos y de las sociedades. De esta manera, el individuo –exterioriza su propio ser en el mundo social e interioriza este último como una realidad objetiva– (Berger y Luckmann, 1985, pág. 173). Según los autores,

es en el proceso de interiorización de la sociedad por el individuo cuando surge el debate sobre la identidad. Para ellos, el individuo al nacer aún no es miembro de la sociedad, sólo tiene una predisposición hacia la sociabilización. Recién con la socialización, vista por ellos como un proceso –ontogénico–,¹ esa predisposición se realizaría tornando a los individuos en miembros de la sociedad (Rezende, 2007, pág. 31). Para los autores, la biografía subjetiva no es completamente social, toda vez que la conciencia del cuerpo es anterior y externa a cualquier aprehensión social del mismo (Rezende, 2007, pág. 31).

Según Rezende,

Berger y Luckmann oscilan entre una visión de procedimiento de la identidad y otra según la cual esta se cristalizaría en la edad adulta, articulando de forma coherente las socializaciones primaria y secundaria. Según los autores, la interiorización de la sociedad y de la identidad no se da de manera completa ni acabada. Si no hay problema de identificación en la socialización primaria, toda vez que no se han seleccionado otros sentidos, la socialización secundaria pone de relieve –submundos– institucionales, realidades parciales que pueden no ser congruentes con la interiorización primaria. Así, la identificación en esa segunda etapa puede ser poco efectiva y quedar acotada a lo necesario para comunicar entre individuos (Rezende, 2007, pág. 31).

Dos preguntas importantes surgen de la perspectiva de Berger y Luckmann que nos interesa más de cerca: a) la cuasi-imposibilidad de la identidad como elección; y b) las situaciones de discordancia entre las socializaciones primarias y secundarias. En el primer caso, los autores se refieren a aquellas sociedades en las que existe una división simple del trabajo. En el segundo, la división social del trabajo en su modalidad compleja proporcionaría tanto una diversidad

¹ El término se refiere a la ontogenia que biológicamente significa el proceso de desarrollo de un individuo desde la concepción hasta la edad adulta.

de mundos accesibles como una posibilidad más grande de des-acuerdo entre las socializaciones primarias y secundarias:

Surge una conciencia mayor de la relatividad de estos mundos, de tal modo que el individuo pasa a relacionarse con ellos como un –rol–, pudiendo desvincularse de ellos. Subjetivamente ello implica una distinción *entre representar y ser dentro de la posibilidad de elegir*, de cierto modo, con cuál de estos mundos habrá una relación de identificación (Rezende, 2007, pág. 32).

[172]

En la perspectiva de Hall, no se trataría de una elección limitada entre representar y ser sino que el problema estaría ubicado en la transformación social que sacudiera al mundo a fines de siglo XX segmentando las referencias que permitían una sólida estratificación social de los individuos por clase, género, sexualidad, etnia, raza y nacionalidad (Hall, 1998).

En relación con las referencias étnico-raciales, Brasil, que se auto-representó insistentemente ante el mundo como una democracia racial, lo cual en la práctica significaría una cierta falta de distinción entre grupos raciales en función de la amplia aleación, al contrario de la perspectiva de Hall, se ve internamente cuestionado tanto por el movimiento indígena como por el movimiento negro que quieren ver sus especificidades no ya tapadas por un mito, cualquiera sea su eficacia, sino valorizadas y reconocidas como diversas y diferentes de las de los demás grupos que constituyen el pueblo brasileño.

Estos sujetos colectivos, indios y negros, han reivindicado cambios en la política educativa y en los contenidos curriculares, toda vez que cuestionan la forma en que se los trata en los espacios escolares y se los representa en los textos históricos y en la literatura. Lo cual tiene un sinfín de consecuencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la institución escolar se organiza a partir de una concepción homogénea y europea de la experiencia humana, menospreciando otras experiencias y saberes, y que finalmente la política educativa, en términos históricos, se ha orientado hacia las exigencias del desarrollo económico y ha desdeñado los

cambios culturales que pasan por las sociedades, cuestionando así la capacidad de los sistemas de enseñanza de responder a las necesidades de las nuevas generaciones en términos de socialización secundaria.

Algunas de las trabas proporcionadas por las reivindicaciones del movimiento negro en lo que atañe a la política curricular y al papel que desempeñan contemporáneamente los sistemas de enseñanza remontan al contenido de la crítica poscolonial del legado iluminista moderno, por ejemplo, en relación con –la noción de una razón y universalidad que no han sido cualificadas, el transcurrir progresivo de la historia, las ideas de soberanía nacional, o a la integridad del sujeto con una identidad propia que tiene intereses específicos y auto-reflejados– (Torres, 2003, pág. 74).

El proceso de redemocratización en curso en Brasil marca un cambio significativo en el tratamiento de la cuestión negra, ahora étnico/racial, con el resurgimiento de las reivindicaciones a partir de un movimiento negro organizado en algunas de las principales zonas urbanas del país. De ese período data la publicación de trabajos académicos que cuestionaban, entre otros problemas, la existencia de una asociación inmediata y directa entre prejuicio y esclavitud, como legado histórico, y que mostraban cómo la discriminación racial era plenamente compatible con el orden capitalista industrial.

Los estudios de Hasenbalg y Valle Silva, por ejemplo, fueron de gran importancia por abordar tres de los temas centrales del desarrollo económico reciente que permiten una mejor comprensión del contexto brasileño: –a) los rápidos cambios en la estructura social ocurridos dentro de los límites de un modelo de modernización conservadora, a saber, un término utilizado para tipificar el crecimiento económico de Brasil en el periodo del golpe militar de 1964, cuya intensidad era la de mantener el capital en manos de empresarios brasileños o de empresas estatales, con todos los costos sociales inherentes a dicha opción; b) el reordenamiento de los perfiles de estratificación y los procesos surgidos de la movilidad

social, que coexisten con fuertes desigualdades² distributivas y una pobreza persistente³; y c) el papel desempeñado por las diferencias raciales en la asignación de cargos dentro de la estructura social– (Hasenbalg y Valle Silva, 1988, pág. 9).

[174]

En relación con la diferenciación social, los autores hacen una evaluación crítica de las teorías que postulan la incompatibilidad entre racismo e industrialización y que explican las desigualdades raciales del presente como un legado de la esclavitud y, al mismo tiempo, demuestran que las desigualdades raciales se deben atribuir –a la discriminación racial y a la segregación geográfica de los grupos raciales, condicionada inicialmente por el régimen esclavista y reforzada después por la política oficial de promoción de la inmigración europea hacia el sudeste del país– (Hasenbalg y Valle Silva, 1988, pág. 10).

Las dos principales conclusiones de estos estudios son: 1) la superación de las desigualdades raciales, con la consiguiente movilidad de ascenso de los negros, solamente será posible mediante la implementación de políticas de promoción diferencial que elimine los mecanismos discriminatorios presentes en el país en el día a día; 2) la experiencia brasileña contradice una propuesta básica de la así llamada –tesis de la industrialización–, según la cual el crecimiento industrial genera un aumento de la fluidez social.

Las conclusiones de Hasenbalg y Valle Silva, cuando se las mira desde una perspectiva histórica, exigen una mejor comprensión del significado de modernización conservadora y su impacto en la constitución del lugar de las políticas sociales en el proceso de de-

² En líneas generales, las desigualdades entre negros y blancos en Brasil provienen de las disparidades en la distribución regional, en el nivel educativo y en la estructura de empleo que determina diferencias de distribución de los ingresos (Brasil, *O estado de uma nação*, 2005).

³ En la práctica, la pobreza está vinculada a la falta de ingresos. Cuando la suma de los ingresos de un individuo, o de su familia, es insuficiente para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, transporte, vivienda, salud y educación, él o ella se encuentra en situación de pobreza (Brasil, *O estado de uma nação*, 2005).

sarrollo económico que se instaura en el país a partir del primer gobierno de Getulio Vargas.

Esos estudios también mostraban que los indicadores de ingresos y educación de los negros y pardos eran similares, permitiendo el agrupamiento de ambos segmentos en una única categoría de análisis llamada –negra–, que pasó a formar parte de las políticas públicas.

Algunos indicadores sobre las desigualdades entre negros y blancos

[175]

Los indicadores de desigualdades utilizados con mayor frecuencia por los órganos gubernamentales y de análisis en general son aquellos que están relacionados con las políticas públicas redistributivas indirectas, por ejemplo, la educación, y más precisamente la medición de las distancias educativas en términos de la diferencia existente de años de escolarización entre negros y blancos, y que se usan habitualmente para demostrar las iniquidades sociales del país.

Es importante resaltar que ese punto focal que representa la educación está vinculado al hecho de que las perspectivas analíticas, aunque varíen en las respuestas, muestran que cada año adicional de escolarización representa un 10% de aumento en los ingresos de un individuo en Brasil. Así, el cuadro siguiente tiene por objetivo demostrar la trascendencia de la política educativa tanto en la explicación de las divergencias de ingresos entre negros y blancos, como la efectiva contribución de la discriminación racial en el mantenimiento de esas diferencias si el país se quedase exclusivamente con políticas universales.

Cuadro 1. Velocidades de reducción de los índices de desigualdad entre negros y blancos, 1995-2005.

TIPO DE DESIGUALDAD EDUCATIVA	DIFERENCIA EN AÑOS DE ESCOLARIZACIÓN DESFAVORABLE A LOS NEGROS		PROYECCIÓN DE LA IGUALDAD EN AÑOS
	1995	2005	
Período	1995	2005	
Jóvenes y adultos > 14 años	2,1 Años	1,8 Años	67 Años
Jóvenes y adultos de 15 a 24 años	1,9 Años	1,5 Años	40 Años
Empleo e ingresos			
Ingresos per cápita	Diferencia de ingresos defavorable a los negros		Proyección de la igualdad en años
Período	1995	2005	
Blancos	582,00	590,00	
Negros	245,00	270,00	
	58 %	54,3%	+ De 100 años
Pobreza	Porcentaje de negros y blancos por debajo de la línea de pobreza		Proyección de salida de la línea de pobreza (en años)
Período	1995	2005	
Blancos	25,6	22,9	
Negros	53,4	46,3	65 Años

Fuente: IPEA, 2007. Síntesis del autor.

Las investigaciones cuantitativas han demostrado el estrechamiento y la exclusión. En 2004, 6 millones de niños cursaron la primera serie del ciclo básico fundamental, pero sólo 2,8 millones terminaron el 8º grado (46,1%) y sólo 1,6 millones (26,6% del total) de jóvenes finalizaron la secundaria. Otro dato importante es que en la primera serie del ciclo básico cerca de 2/3 de la clase viene de los segmentos más pobres. Una vez ubicados en la enseñanza

superior, el porcentaje de pobres es inferior al 5% (*Brasil, O estado de uma nação*, 2006, pág. 130). Una de las conclusiones que deriva de esos estudios es que, como la mayoría de la población negra es pobre, se detiene mayoritariamente en la enseñanza básica.

En general, las desigualdades entre negros y blancos, en Brasil, son el resultado de disparidades distributivas regionales, de la calificación educativa y de la estructura de empleos, la cual determina diferencias en la distribución de los ingresos (*Brasil, O estado de uma nação*, 2005). Normalmente, la pobreza está relacionada con la falta de ingresos. Cuando los ingresos personales o los de la familia no son suficientes para satisfacer las necesidades básicas, él o ella está en situación de pobreza (*Brasil, O estado de uma nação*, 2005).

El cuadro anterior demuestra que si se mantiene el ritmo de los índices de reducción de las desigualdades entre negros y blancos del período de 1995-2005, y suponiendo que la educación respondiese a las necesidades de formación, con la calidad que exige la sociedad para que todos los jóvenes y adultos terminasen los niveles educativos exitosamente, los negros tardarían entre 40 y 67 años para equipararse a los blancos en términos de años de escolarización media, y más de 100 años para lograr los mismos niveles salariales. En relación con la línea de pobreza, los indicadores de presencia de la población negra en los últimos 10 años son más del doble de los de la población blanca. Así, al mantener el ritmo del período arriba mencionado, los negros tardarían 65 años para salir de esa condición.

Los estudios tienden a incluir la cuestión étnico-racial dentro de la condición socio-económica, concluyendo que bastaría actuar sobre los factores económicos de las desigualdades (distribución regional, calificación educativa y estructura laboral) para que los indicadores de las diferencias entre negros y blancos tendiesen a converger. En otras palabras, con la universalización y la garantía de una educación básica de calidad, la brecha étnico-racial no tendría impacto alguno en la realidad social.

El IPEA, al descomponer las diferencias de ingresos entre 1995 y 2005, logró separar los porcentajes de las diferencias salariales entre blancos y negros relacionadas al efecto de discriminación racial y a las diferencias de educación formal. Según la tabla siguiente, el indicador que se podría llamar *discriminación* o *presuposición* es que ambos grupos tendrían los mismos niveles educativos. El segundo indicador está compuesto por las diferencias de formación en términos de educación formal.

Descomposición de las diferencias de ingresos entre blancos y negros, 1995/2001/2005 (en porcentaje)

AÑO	PONDERACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN	DIFERENCIAS DE FORMACIÓN
2005	40,1	59,9
2001	41,4	58,6
1995	41,7	58,3

Fuente: IPEA, 2007 (Base Pnads, 1995/ 2001/2005).

Entre 1995 y 2005 la diferencia salarial entre negros y blancos, desfavorable a los negros, mostraba cuando se la descomponía que las diferencias de formación (escolarización), por un lado, y la discriminación racial y el racismo, por otro, representaban un 59% y 41%, respectivamente. Durante los 10 años observados hubo una pequeña disminución de un 1,6 % del impacto del término de discriminación en la composición de las diferencias salariales entre negros y blancos.

Según el IPEA, la mejor medida unidimensional del bienestar son los ingresos. Así, por ejemplo, una política educativa de calidad puede actuar simultáneamente en la reducción del peso relativo tanto de la discriminación racial como de las diferencias de formación en las diferencias de ingresos entre negros y blancos.

En relación con el desempleo, el impacto de la escolarización es también excepcional: un individuo que cursaba la secundaria en

2002 tenía 17,6% de probabilidades de quedar desempleado y, si estuviese cursando la enseñanza superior, esa probabilidad caía al 5,4% (*Educación y coyuntura*, 2004; *Brasil, O estado de uma nação*, 2006, págs. 121-228).

En síntesis, en los últimos 50 años de expansión de la enseñanza en el país, los aciertos son mayores que los errores, pero la corrección de los errores será determinante para encontrar un país con un tipo de crecimiento que permita corregir dichas desigualdades.

Los estudios observan también que en la actual fase de desarrollo de Brasil se crearon los más variados filtros para el progreso individual por medio de la escolaridad y que, por tanto, los caminos para el éxito individual son cada vez más estrechos. Así, crece la conciencia de que la educación es tanto un factor de movilidad –para los que disponen de ella– como de inmovilidad –para los que no.

El argumento presupone que las autoridades gubernamentales brasileñas no están totalmente convencidas de la importancia básica de una educación de calidad para el proceso de crecimiento y desarrollo del país.

Según Balbachevsky (2005), los años noventa quedaron marcados por profundos cambios en la economía, los cuales tuvieron un fuerte impacto en el sistema educativo del país. Dichos cambios, originarios de las presiones de la opinión pública, ocasionaron el alejamiento de una perspectiva hasta entonces dominante que priorizaba la formación de una elite intelectual y científica, ganó fuerza una perspectiva que valoriza las políticas orientadas al perfeccionamiento general de la fuerza laboral. Ese cambio de perspectiva tendió a valorizar la graduación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes exigidas por el mercado laboral: por ejemplo, los conocimientos básicos de matemática. También, a partir de ese período, es cuando se intensificaron las reivindicaciones y luchas concretas de los sectores organizados por una inclusión con equidad y justicia social.

La discriminación positiva también colocó en el centro del debate público, por ejemplo, las disparidades en el acceso de la enseñanza

superior de calidad, normalmente, pero no exclusivamente pública, entre blancos y no blancos (negros e indígenas). Este proceso, aparte de desencadenar un amplio debate nacional en torno al derecho al acceso a la enseñanza superior, también permitió entender mejor la eficacia y la (re)significación de las doctrinas racistas del Brasil contemporáneo. La cuestión presente en los innumerables debates es: ¿Por qué se ha puesto énfasis en la enseñanza superior?

[180]

Porque, según Braga, hay una –impresionante semejanza entre el perfil de los estudiantes de la enseñanza media privada y de la enseñanza superior pública–. Según un estudio de la *Hoper Educacional*, hay un índice de transferencia del orden del 90% de alumnos de la enseñanza secundaria particular hacia la enseñanza superior (Braga, 2004; *Brasil, O estado de uma nação*, 2006, pág. 153). Lo mismo ocurre con la enseñanza superior privada: 70% de los alumnos pertenecen al segmento del 20% de mayor poder adquisitivo.

El debate brasileño sobre la educación ha avanzado considerablemente desde la última década del siglo XX, en particular en relación con el impacto de la misma sobre la economía y el desarrollo. Sin embargo, el principio del siglo XXI ha venido marcado por una amplia reivindicación de los sectores organizados, a favor de la inclusión con igualdad y justicia social.

En el ámbito económico, las propuestas de discriminación positiva (o de cupos para negros e indígenas) vuelven a colocar en el debate público y académico las consecuencias sociales de la minimización de la influencia de las características en cuestión, como sexo y raza, en la distribución de oportunidades sociales y en el mantenimiento y la reproducción de patrones de desigualdad. Se denuncia que el objetivo básico de la –tesis de la industrialización–, según la cual el crecimiento industrial genera un aumento de la fluidez social, no ocurrió en Brasil. Por el contrario, la rigidez y la continuidad de las desigualdades entre blancos y no blancos y entre mujeres y hombres nos lleva de pronto a analizar la eficacia de los mecanismos de reproducción de la desigualdad

social en sus orígenes y factores condicionantes. En la dimensión simbólica, las políticas de discriminación positiva responden a la demanda de reconocimiento articulada por los movimientos sociales no tradicionales, es decir, que tiene por fundamento una identidad cultural. Tomando en cuenta que lo étnico y lo nacional son fenómenos de la misma naturaleza, aunque de distinta magnitud, una concepción ampliada e histórica de la diversidad puede articular todas las diferencias –incluidas las étnicas– y promoverlas con mayor dignidad. Así, los sistemas educativos formales, cuya tendencia ha sido privilegiar el acceso a un cierto tipo de conocimiento en detrimento de otros, han sido desafiados a concebir la educación de manera más amplia, es decir, a introducir reformas educativas o a formular propuestas curriculares.

En el primer caso, la superación de la injusticia económica requiere de una lógica para su superación en la que no haya lugar para la diferenciación jerárquica grupal pues ningún grupo admite ser más explotado que otro (Fraser, 1997). En el segundo caso, la injusticia simbólica exige una lógica para su superación, en la cual el proceso de diferenciación grupal sea central.

La aparición de los movimientos sociales de las mujeres, indios, negros, por ejemplo, no deja de ser uno de los principales indicadores de que estos grupos, y consecuentemente los individuos que pertenecen a ellos, sufren con lo que podemos denominar un *déficit de ciudadanía* en sus sociedades respectivas. Eso ha estimulado tanto la ampliación de sus organizaciones por demandas específicas como, en varios estados nacionales, cambios en la matriz de las políticas públicas, al reconocerse que tales grupos tienen que ser tratados desigualmente para lograr la tan reivindicada igualdad en el tratamiento en las diversas esferas de la vida social (Silvério, 2006, pág. 7). En Brasil, el movimiento negro ha insistido en la necesidad de cambios estructurales en la política educativa brasileña como una forma de reconstituir el pacto social.

La política de discriminación positiva en la educación abre un camino posible para que las sociedades contemporáneas profun-

dicen diversos procesos de democratización con inclusión social. Existen varios grupos elegibles para una política de discriminación positiva. En la práctica, sin embargo, tales políticas casi siempre están orientadas hacia los miembros de un grupo con una determinada identidad (un grupo que asume una identidad técnica y/o racial), es decir, un grupo definido en términos de características que no dependen de elecciones voluntarias, generalmente determinadas por el nacimiento y rara vez modificadas o modificables.

De esta manera se retoma la lucha por el acceso a la educación escolar formal como bandera histórica de la población negra, pero ya no en el plano de la denuncia o de las iniciativas aisladas, sino con el propósito de cuestionar la actuación del Estado mismo, en sus distintos niveles, a partir de una revisión amplia de la manera en que los negros eran, y aún hoy son, retratados en la historia de Brasil.

Los cuestionamientos van desde la imagen plasmada en los libros didácticos, pasando por los términos peyorativos presentes en los textos, hasta los contenidos impartidos en los cursos de formación docente y, de manera más amplia, se dirigen a la exigencia de un cambio radical en la estructura curricular de los cursos en todos sus niveles, modalidades y etapas de enseñanza que minimizan o simplemente omiten la participación africana y afro-brasileña en la construcción del conocimiento en distintos ámbitos de las ciencias. La promulgación de la Ley N° 10.639,⁴ el 9 de enero de 2003, como primera ley del gobierno de Lula, ha generado un amplio debate sobre el lugar que ocupan la educación, entendida como escolarización, y la escuela en el cercenamiento de las oportunidades de niños y jóvenes negros, en razón de dos tipos de obstáculos: los socio-económicos, por un lado, y los que representarían para los niños y jóvenes del interior la

⁴ La Ley N° 10.639/2003 torna obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura afro-brasileña en la educación básica y fue reglamentada por medio de la Resolución N° 1, del 17 de Junio del 2004, por parte del Consejo Nacional de Educación, que instituyó las Directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de Historia y Cultura afro-brasileña y africana.

institución escolar y el no tratamiento de la diversidad/diferencia de pertenencia étnico-racial, por el otro.

La Ley N° 10.639/2003 puede ser considerada como un punto de llegada de una lucha histórica de la población negra para verse retratada en la historia del país con el mismo valor que el de los demás pueblos que a él acudieran y, al mismo tiempo, como un punto de partida para un cambio social que tenga en su horizonte la verdadera incorporación de aquellos que fueran considerados como diferentes. En materia de política educativa, la implementación de la Ley N° 10.639/2003 significa una ruptura profunda con un tipo de postura pedagógica que no reconoce las diferencias resultantes de nuestro proceso de formación nacional. Aparte del impacto positivo para la población negra, la implementación de la Ley N° 10.639/2003 debe ser vista como un desafío fundamental para el conjunto de políticas que apuntan a mejorar la calidad de la educación brasileña para todos y todas.

La discusión política, al llevarnos al sistema de enseñanza, permite que éste pueda ser pensado en por lo menos dos dimensiones, de la siguiente manera: en la dimensión administrativa, en la cual se observa que los distintos niveles y modalidades educativos pasan por la responsabilidad de diferentes entes de la federación (municipio, estado y unión) y por la dimensión de la política curricular.

Así, las variaciones en la política educativa, con base en las presiones sociales, permiten comprender y analizar no sólo los límites de la dimensión administrativa, que, en el caso brasileño significa observar cuáles son las especificidades de cada ente, sino cuáles son las dificultades de funcionamiento del régimen de colaboración entre los órganos de la federación y cuál es la dimensión de la política curricular, que puede revelar los valores culturales representados como contenidos presentes en el programa de estudios. Así, cabe recorrer el debate sociológico en su consideración contemporánea del papel de la escuela como lugar de socialización secundaria, es decir, como interiorización de –submundos institucionales– (Haecht, 2008, pág. 103).

En la escuela, uno de los –submundos institucionales–, los principales cuestionamientos pueden dirigirse a la dimensión de la política curricular, en la cual se observa de manera esquemática una tensión entre dos visiones sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje: la perspectiva cognitiva y la perspectiva cultural.

En el primer caso, la acción pedagógica debe incidir sobre el aprendizaje de contenidos considerados como universales y que están en la base de la formación de los individuos independientemente de su pertenencia a un grupo. En el segundo caso, la acción pedagógica tiene como materia prima los contenidos presentes en la propia cultura y sus subculturas, de un contexto social determinado.

El análisis de algunos artículos presentados ante la asociación nacional de educación,⁵ en el grupo de trabajo *movimientos sociales y educación* durante el periodo 1993-2001, en los grupos de trabajo de *relaciones étnicas y raciales y la educación*, y en el grupo de trabajo *afro-brasileños y la educación* a partir del 2002, permiten demostrar cómo la tensión anteriormente mencionada ha sido objeto de una reflexión teórica.

Cabe señalar que por tratarse de un Grupo de Trabajo titulado *Movimientos Sociales* se publicaron artículos referentes a distintos grupos entre los 90 artículos presentados entre 1993-2001, aunque sólo 10 se refieren a la temática étnico-racial.

Los artículos presentados hacen un recorrido del papel desempeñado por la institución escolar en la socialización del negro, en la construcción de su identidad. Los autores buscan debatir cuestiones relacionadas a temas como: mestizaje, fracaso escolar, abandono escolar, programa de estudios, formación de profesores, institución escolar y material didáctico. La perspectiva analítica adoptada apunta casi siempre a analizar las adecuaciones e inadecuaciones de los sistemas de valores transmitidos en el espacio escolar en su

⁵ Se observa que entre los artículos que integran el banco de datos del proyecto referido, algunos no han sido mencionados en el cuerpo de este artículo debido a la similitud de temáticas.

relación con la construcción de referencias para la construcción de una identidad negra positiva.

La institución escolar, al construirse como un espacio democrático (Bandeira, 1993, pág. 68), desafía el modelo educativo instituido como percepciones de la diversidad estudiantil. En este sentido, es posible observar que la discriminación racial, como estrategia de exclusión del alumno negro en el espacio escolar en el contexto de la democratización de la educación, responde a categorías instituidas según el imaginario social que atribuye a los alumnos negros –una incapacidad intelectual– que discursivamente se esconde en las diferencias económicas.

El espacio escolar como espacio de socialización, divulgación del conocimiento, información y transmisión a los jóvenes negros, se profundiza en los artículos analizados, ya sea haciendo hincapié en la institución escolar propiamente dicha, ya sea por la vía de la construcción de la representación del negro.

Gomes (1996) observa que sólo la aproximación del ambiente escolar a las necesidades expresadas por la comunidad negra podrá modificar el cuadro actual de insatisfacción entre profesores y alumnos. Luego, la autora analiza la institución escolar como un espacio de construcción y afirmación de la identidad racial de los jóvenes negros, como un espacio de comprensión de la diversidad étnico-cultural y de respeto al distinto como postura político-profesional.

En este sentido, para Silva (1999), las representaciones sociales negativas sobre el negro se pueden modificar durante el proceso educativo, en el programa de estudios y en los materiales pedagógicos, lo cual en la práctica representa mayor investigación y más publicaciones. Sin embargo, los cambios en las representaciones deben ser discutidas sobre todo por los sujetos participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en las acciones y las prácticas ya consagradas en el proceso educativo y en el contexto normativo de la sociedad.

La temática de la aleación no dejó de transferir las discusiones referentes a la educación y a la identidad de los sujetos negros

en la sociedad moderna occidental, en este caso la de Brasil, por medio del mito de la democracia racial. El cuestionamiento de la democracia racial (Silveira, 1999) se realiza en el proceso de desmitificación del programa de estudios, como textos que van más allá del espacio escolar, construyendo una sociedad brasileña a partir de la inexistencia del conflicto étnico-racial.

[186]

La ideología de la democracia racial esconde cómo la apariencia define el lugar de los sujetos y de los grupos en el interior de la sociedad brasileña, o sea, cómo se los clasifica, jerarquiza y define a través de las marcas de sus cuerpos y de los ideales incorporados socialmente según patrones y normas instituidas por los diversos medios de comunicación.

Para Gomes (2002), por ejemplo, los elementos descriptivos del cuerpo, el cabello, el color de la piel, la nariz, la boca, la presencia de la vagina o del pene cuando representan significados para la cultura se transforman en marcas de raza, género, etnia, clase y nacionalidad. Las marcas son distintivas y constitutivas del poder, es decir, que definen el lugar social de los sujetos.

Los artículos analizados permiten la comprensión de la inadecuación del programa de estudios tipificando de forma embrionaria cómo el fracaso de los niños negros proviene de una trayectoria escolar relacionada a la supresión de las diferencias, a la exclusión y de la negación de la especificidad de su identidad. Señala también la necesidad de formación de docentes capacitados para enseñar la temática étnico-racial. En última instancia, la escuela corroboraría la percepción, aunque más no fuese cuestionable, de que las identidades son fijas y normalizadas.

Así, en el ámbito de la teoría y de la práctica pedagógicas, cabría reconocer que la escuela tiene muchas dificultades a la hora de tratar la diversidad cultural como un valor y que, por tanto, la ausencia de dicho tratamiento debería ser el punto de partida de cualquier debate sobre el desarrollo educativo, sobre todo de la necesidad tan apremiante de cambios curriculares profundos que hagan frente a las transformaciones en los ámbitos social,

político y cultural que los brasileños en general, y los negros en particular, reclaman ante una nueva fase de socialización en la cual las diferencias no sean obstáculos al buen desempeño académico de cualquier grupo.

Referencias bibliográficas

[188]

- Andrade, Fabrício F. de Zimmermann (2008), *Desenvolvimento social e proteção social: o que existe de convergência?*, mimeo.
- Arretche, Marta (2000), *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*, São Paulo, Revan/FAPESP.
- Assis, Marta Diniz Paulo de y Ana Canen (2004), –Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo–, en *Caderno de Pesquisas*, set./dez., vol.34, Nº 123, págs. 709-724.
- Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e Pesquisa em Educação (ANPED) (2002), *Anped 25 anos. Cd Rom Comemorativo*, Rio de Janeiro, CD Rom.
- Balachevsky, E. (2005), “A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida”, en S. Schwartzman y C. Brock (orgs), *Os desafios da educação no Brasil*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Bandeira, Maria de Lourdes (1993), “Movimento negro e democratização da educação–, artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo: Movimientos sociales y educación.
- Belik, Walter y Mauro Del Grossi (2003), “O programa fome zero no contexto das políticas sociais no Brasil”, texto preparado para el grupo –Políticas de Combate à Pobreza: Segurança Alimentar, Nutrição, Renda Mínima e Ganhos de Produtividade na Agricultura–, realizado el 30 de julio de 2003, en ocasión del XLI Congresso da SOBER em Juiz de Fora.
- Bobbio, Norberto (1992), *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, Ed. Campus.
- _____ (1988), *Liberalismo e democracia*, São Paulo, Editora Brasiliense.

- Bottomore, T. y W. Outhwaite (1996), *Dicionário do pensamento social do século XX*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editores.
- Braga, R. (2003), *Mercado da educação no Brasil: cenários e previsões*, Idealinvest. Disponible en <<http://www.idealinvest.com.br/historia.shtml>>.
- Braga, R., CM CONSULTORIA (2004), *Como o estudante escolhe a sua faculdade*, Linha Direta. Disponible en <www.estadao.com.br/educando/noticias/2004/ago/04/26.htm>.
- Braga, R. y C. Monteiro (2003), "O mercado da educação superior particular no Brasil", en *@prender Virtual*, maio/jun.
- _____ (2006), *Análise setorial do ensino superior privado no Brasil: tendências e perspectivas 2005- 2010*, Vila Velha, ES, Hoper, cap. 7.
- Brah, A. (2006), "Diferença, diversidade, diferenciação", en *CADERNOS Pagu* (26), enero-junio, págs. 329-376.
- Brandão, Zaia (2001), "A dialética micro/macro na sociologia da educação", en *Caderno de Pesquisas*, nº 113, São Paulo, July.
- Brasil, o estado da nação*, Brasília, IPEA, 2005
- Brasil, o estado da nação*, Brasília, IPEA, 2006.
- Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada el 5 de octubre de 1988, Brasília, Senado Federal, 1988.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1988), *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*, Brasília, MEC/SEF.
- Canen, Ana, Ana Paula Arbache, Monique Franco (2001), "Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as dissertações e teses", artículo presentado ante la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabalho sobre programas escolares.

- Carvalho, José Murilo (2001), *Cidadania no Brasil: um longo caminho*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Connor, Walker (1972), "Nation-building or nation-destroying?", en *World politics*, Princeton, vol. XXIV, nº 3, págs. 319-355.
- Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno, Resolução 3/2004 e Parecer 001/2004.
- Cury, Vânia M. y Almir P. Freitas Filho (2004), "Instituições, agentes sociais e desenvolvimento econômico: Rio de Janeiro, 1890-1945". en *Revista "Estudos do Século XX" - Empresas e Empresários*, publicación del Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, Coimbra, Portugal.
- Defourny, Vincent (2007), Conferencia sobre la Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Seminário Brasil - Canadá sobre a Diversidade Cultural, Brasília, 27 de marzo.
- Fernandes, A. S. A., "Políticas públicas: definição, evolução e o Caso Brasileiro", s/d., mimeo.
- Fernandes, Florestan (1977), *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, São Paulo, Ed. Perspectiva, terceira edición.
- Gomes, Nilma Lino (1996), "Os Jovens Rappers e a Escola: A construção da Resistência", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo sobre movimientos sociales y educación.
- _____ (2002), "Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo sobre relaciones raciales/étnicas y educación.
- _____ "Diversidade cultural, currículo e questão-racial: desafios para a prática pedagógica", en Anete Abramowicz, Lúcia Maria de Assunção Barbosa y Valter Silvério (orgs.) (2006), *Edu-*

cação como *Prática da Diferença*, Campinas, SP. Armazém do Ipê (Autores Associados).

Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira y Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2003), –Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas–, en *Educação Pesquisa*, jan./jun., vol.29, nº.1, págs. 109-123.

Guimarães, A. S. A y Márcio Macedo (2008), *Diário Trabalhista e Democracia Racial Negra dos anos 1940*, en *DADOS, Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 51, nº 1, págs. 143 a 182.

Haetch, Anne Van (2006), *Sociologia da educação: a escola posta a prova*, Porto Alegre, Artmed.

Hall, Stuart (2003), *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, Belo Horizonte, UFMG.

_____ (2005), *A identidade cultural na pós-modernidade*, Rio de Janeiro, DP&A Editora, 10º edición.

Krischke, Paulo (2003), “Governo Lula: políticas de reconhecimento e de redistribuição”, en *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, nº 47, outubro.

Lamounier, Bolívar, *Análise de políticas públicas: quadro teórico-metodológico de referência*, São Paulo, s/d., mimeo.

Louro, Guacira Lopes (2004), *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria Queer*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2004.

_____ (2001), –Teoria Queer. Uma Política Pós-Identitária para a Educação–, en *Revista de Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis.

Lowi, Theodore (1964), “American Business, Public Policy, Case-Studies and Political Theory”, en *World Politics*, vol. XVI, nº 4.

- Lyman, S. M y A. J. Vidich (1988), *Selected works of Herbert Blumer: a public philosophy for mass society*, Fayetteville, University of Arkansas Press.
- Marshall, T.H. (1967), *Cidadania, Classe Social e Status*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Melo, Marcus André B. C. (1993), "Anatomia do fracasso: intermediação de interesses e reforma da política social na Nova República", en *DADOS. Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 36, nº 3, págs. 119-164.
- Miskolci, Richard (2005), "Um corpo estranho na sala de aula", extraído de Anete Abramowicz, y Valter Silvério, *Afirmando diferenças*, Campinas, Papirus.
- Paes de Barros, Ricardo (2000), "Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável", en *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15, nº 42, fevereiro, págs. 122-142.
- _____ (2007), *Políticas sociais: acompanhamento e análise (1995-2005)*, Edição Especial, nº 13, Brasília, IPEA, 2007.
- Rodrigues, Tatiane Consentino (2005), *Movimento negro no cenário brasileiro: embate e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*, Maestría en Sociologia, UFSCAR.
- Santos, Wanderley Guilherme (1979), *Cidadania e Justiça. A política social na ordem brasileira*, Rio de Janeiro, Campus.
- Silva, Ana Célia da (1999), "As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo sobre movimientos sociales y educación.
- Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves (1995), "Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo sobre movimientos sociales y educación.

- Silveira, Marly (1999), "Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia?", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo sobre movimientos sociales y educación.
- Silvério, Valter R. (2006), "Affirmative action in the United States and India: a comparative perspective", en *Tempo Social*, Revista de Sociologia da USP, vol. 18, págs. 307-312.
- Silvério, Valter Roberto (2002), "Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil", en *Caderno Pesquisas*, nº 117, nov., São Paulo.
- Siss, Ahyas (2003), "Educação, Cidadania e Multiculturalismo", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo sobre Afro-Brasileños y educación.
- Sousa, Karina Almeida (2008), "Educação e questão étnico-racial na pós-redemocratização: uma análise das associações ANPOCS e ANPED", presentación parcial realizada como requisito a la Iniciación científica CNPQ/PIBIC, UFSCAR, mayo.
- Souza, Marcelo Gustavo Andrade de (2002), "Diferença e tolerância: por uma teoria multicultural de educação", artículo presentado en la Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Grupo de trabajo Sociologia de la Educación.
- Teixeira, Sonia F. (1985), "Política social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social", en *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 1 (4): 400-417, out./dez.
- Vargas, Getúlio, *A Nova Política do Brasil*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1938-1947, 11 v.
- Varios autores (2004), *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Velloso, Carlos M. da S (2003), "Dos direitos sociais na constituição do Brasil", texto básico de palestra proferida em Madrid, Espanha, na Universidade Carlos III, sob o patrocínio desta e da Associação Nacional dos Magistrados do Trabalho, mimeo.

Vianna, M. L. Teixeira (2002), *Em torno do conceito de política social: notas introdutórias*, mimeo.

HABITUS, IDENTIDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA: REFLEXIONES PARA UNA NUEVA AGENDA DE REFORMAS

Xavier Bonal

Introducción

[195]

La historia reciente de las reformas educativas es una historia de reformas institucionales. Tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo el recetario de reformas se ha centrado de forma prácticamente exclusiva en la introducción de mecanismos de cambio basados en la estructura de mensajes de los sistemas educativos: el currículum, la pedagogía, la evaluación y la organización escolar. Las grandes reformas, a menudo presentadas bajo la forma de leyes orgánicas u otros instrumentos normativos, plantean así transformaciones globales de aquello que Basil Bernstein denominó –la transmisión cultural educativa– (Bernstein, 1977). La emisión cultural es, por tanto, la prioridad de aquellos cambios de la educación que pretenden mejorar la calidad de la enseñanza, reducir el fracaso escolar, acercar los contenidos de la educación al mercado de trabajo o mejorar el rendimiento general del sistema. Esta orientación es lógica cuando de lo que se trata es de modificar un sistema de mensajes que presenta deficiencias o que no consigue alcanzar los objetivos previstos y deseables. Sin embargo, llama la atención, como sostienen David Tyack y Larry Cuban (2001), que un siglo de reformas educativas haya ofrecido cambios tan poco sustanciales en los sistemas de enseñanza, y que en las últimas décadas los problemas de la educación sean los –tradicionales–: ausentismo, fracaso escolar, déficits de calidad, contenidos obsoletos o pedagogías inaplicables.

Por otra parte, la demanda educativa siempre es prácticamente contemplada como receptor pasivo de las reformas. En efecto, un

nuevo sistema de mensajes culturales se –deposita– sobre receptores que deben responder (se espera que con éxito) a nuevos sistemas de emisión. La demanda educativa, por otro lado, se considera un actor que actúa bajo la racionalidad –y, por tanto, activamente– ante el mercado educativo. Así, se supone tiene capacidad de elección de escuela, de valoración crítica del profesorado y de los establecimientos, de estrategias educativas a medio y largo plazo, y de evaluación de costes y beneficios de la inversión educativa. Sin embargo, paradójicamente, esa misma capacidad de acción desaparece cuando de lo que se trata es de contemplar su diversidad, sus disposiciones sociales e individuales ante los mensajes, su actitud ante la educación. Los cambios se centran una vez más en la emisión, incluso en el ámbito pedagógico, donde las distintas teorías parecen competir por una aparente eficacia universal –a prueba de receptores–. El terreno de la denominada –educación compensatoria– es quizá la mejor muestra de la rigidez con la que se tienden a introducir cambios en la educación. Se ensayan nuevas pedagogías, nuevos currículos, nuevos sistemas de organización escolar, sin atender casi nunca a las características de la demanda. De ahí que tantas veces la educación compensatoria se haya entendido como –dar más de lo mismo– a los alumnos.

Este trabajo pretende poner el acento en la importancia de los receptores en la planificación y la implementación de las reformas educativas. A partir de dos investigaciones empíricas en contextos diferentes y con perfiles sociales del alumnado distintos se persigue evidenciar la importancia que adquieren aspectos como el *habitus* o la identidad en las disposiciones educativas del alumnado. El trabajo sostiene que sólo desde la consideración de estos aspectos es posible comprender la impenetrabilidad de las reformas educativas en la vida escolar de niños y adolescentes cuyas producciones y contextos culturales tienen lugar en espacios alejados de la institución escolar.

La ausencia del análisis del habitus en la sociología de la educación

La sociología de la educación se ha ocupado ampliamente de mostrar las distintas dimensiones del poder que se ocultan tras las propuestas de cambio educativo. La irrupción de las teorías críticas de la educación a finales de los años sesenta, y especialmente en la década de 1970, dispuso para los investigadores y analistas de la educación una gran diversidad de claves interpretativas acerca de las relaciones de poder implícitas en la educación. Desde un punto de vista ontológico, las teorías críticas permitieron proporcionar una alternativa a las visiones positivistas de los sistemas de enseñanza, centradas en la capacidad de proporcionar orden social y en la eficacia en el proceso de selección y ordenación de los talentos y capacidades individuales. De este modo, la alternativa a las lecturas funcionalistas de la educación buscó desenmascarar las relaciones de poder y de control social implícitas en sistemas de enseñanza en absoluto neutrales, cuya función principal consistía en asegurar y perfeccionar los mecanismos de reproducción de las posiciones sociales. En la base de esa explicación podría identificarse la violencia simbólica asociada a la imposición de una cultura de clase como cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1970), la transmisión de unos códigos educativos alejados de los procesos de socialización de las clases más desfavorecidas (Bernstein, 1977), las relaciones de explotación del capital sobre el trabajo (Bowles y Gintis, 1983) o la ideología del Estado capitalista (Althusser, 1985).

Análisis más refinados introdujeron posteriormente lecturas más complejas para interpretar el cambio educativo, añadiendo sobre todo la idea de contradicción entre las fuerzas sociales. De este modo, para algunos autores, la educación reflejaba fundamentalmente la tensión entre las necesidades de reproducción económica y de democratización política (Carnoy y Levin, 1985), mientras que para otros esta tensión se plasmaba

entre los derechos de propiedad y los derechos de la persona (Bowles y Gintis, 1986).

[198]

Las denominadas teorías de la resistencia educativa (Apple, 1989; Giroux, 1983), llevaron la idea de contradicción algo más lejos, al conceder cierta capacidad al receptor de enfrentar la aparente –imposición– cultural educativa. De este modo, para los teóricos de la resistencia, los sujetos dejan de ser meros receptores de mensajes impuestos para convertirse en actores con capacidad de rechazar una transmisión cultural educativa alejada de su producción cultural o sus representaciones.

Con pocas excepciones –entre las que cabe destacar sin duda la de Paul Willis (1988)– la sociología de la educación se muestra sin embargo incapaz de reflejar los mecanismos a partir de los cuales los sujetos elaboran y reconstruyen la transmisión cultural educativa. Existe, por supuesto, una distancia entre la aplicación empírica de las teorías de la reproducción, extremadamente burda y simplista en la interpretación de las relaciones educativas¹ y los esfuerzos por observar formas de resistencia vinculadas a la diferencia, sea ésta construida en el terreno del género, la cultura de origen o la procedencia social. Con todo, debemos reconocer que la sociología de la educación contemporánea se ha mostrado incapaz de trasladar en el terreno empírico una aproximación dialéctica entre estructura y agencia, entre objeto y sujeto. Esto es, el análisis de las formas de producción cultural subordinadas se reduce a menudo a trasladar todos y cada uno de los condicionantes de la –diferencia cultural– a unas prácticas sociales, a unos discursos y unas representaciones que casi nunca presentan fisuras. Como si la contradicción no pudiera tener lugar en el análisis empírico de cómo los sujetos se enfrentan a la transmisión cultural: o bien están alienados por la ideología meritocrática, sexista y eurocéntrica; o, por el contrario, recurren a sus culturas de origen para oponer resistencia al emisor.

¹ Véase, por ejemplo, el estudio de Sharp y Green (1975).

La interpretación, de este modo, corre el riesgo de polarizarse entre actitudes pro y actitudes anti-escuela, lo que parece dejar fuera del análisis a una gran masa de sujetos que se mueven en posiciones intermedias.

Esta aproximación ignora que la lógica discursiva y práctica de las respuestas a la emisión cultural se define a partir de elementos muy diversos, en ocasiones contradictorios entre sí, y en absoluto reducibles a las culturas de pertenencia. En la denominada –producción cultural– intervienen numerosos factores, cuya combinación da lugar a formas de estar y de vivir la experiencia escolar –y educativa, en general– de modo singular. Dicho de otro modo, en la constitución del *habitus* no sólo intervienen las pertenencias a una clase, un género o un grupo étnico, o no sólo el ocupar o no una posición de pobreza en la escala de ingresos. El *habitus*, entendido como –un sistema de disposiciones durables y transferibles () que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1972:178), también se construye a partir de la experiencia cotidiana de los sujetos, se elabora y reelabora desde la experiencia de fenómenos y relaciones sociales que pueden ser consonantes o divergentes con los condicionantes estructurales. De otro modo significaría que la sociología se muestra incapaz de encontrar explicaciones a aquellas trayectorias que escapan de la predestinación de origen. La sociología de la educación debe poder responder desde el análisis a cuestiones como las trayectorias de éxito escolar en condiciones de extrema pobreza, el buen rendimiento educativo de jóvenes que transgreden en otras situaciones, las rupturas de género en entornos de socialización primaria sexista o la renuncia escolar en entornos educativos favorables.

Es más, incluso en aquellos casos en los que las trayectorias y las actitudes educativas no parecen alterar los condicionantes estructurales, nada debe hacer pensar que las disposiciones de

los individuos ante la educación responden a un patrón cerrado e idéntico. En cada una de las formas de adhesión escolar o de resistencia existen elementos que otorgan al sujeto una experiencia única, en absoluto reproducible. Como veremos, existen formas de resistencia escolar que, aunque se manifiestan en forma de oposición, rechazo e incluso violencia, son construidas desde lógicas de apropiación de la experiencia que no pueden reducirse en absoluto al origen, sino a múltiples relaciones, representaciones o incluso deseos de los sujetos. Es así cómo los actores intervienen activamente en la constitución de su *habitus* específico, cómo efectivamente crean a partir de unos condicionantes y a partir de una experiencia única.

Dejar fuera del análisis esta aproximación al estudio del *habitus* y, en este caso, de las disposiciones educativas, inutiliza la sociología como disciplina para la intervención educativa. En efecto, por un lado, la reducción del análisis de las actitudes, los discursos y las prácticas de los sujetos a los condicionantes estructurales tiene como consecuencia entender las relaciones educativas como una –reproducción perfecta– de las relaciones de poder y los principios de control social. Asimismo, reducir la producción cultural individual a los atributos que se derivan de la procedencia social supone una lectura *naïve* de las formas en las que los individuos resisten la transmisión cultural. En ambos casos se trata de interpretaciones que dejan escaso margen a las posibilidades de intervención y al cambio educativo, sea como consecuencia de una lectura inmovilista del *habitus* o como resultado de un conjunto de acciones y disposiciones educativas completamente previsibles a partir de las culturas de origen.

No es casual, por tanto, que la sociología de la educación haya sido fundamentalmente incapaz de teorizar seriamente sobre el cambio educativo, o que siempre se haya tratado de una disciplina marginal en la construcción de las políticas educativas (Bonafant, 1998). Al no ser capaz de plasmar empíricamente la dialéctica entre estructura y agencia, no ha conseguido proporcionar lecturas ade-

cuadas del *habitus* educativo de los sujetos y, en consecuencia, no ha facilitado instrumentos para interpretar correctamente el rechazo escolar, la resistencia, el abandono o el fracaso escolar.

Sin embargo, entiendo que la ausencia del análisis sociológico no es sustituible ni ha sido sustituido por otras aproximaciones disciplinares que sí parecen haber estado presentes en la base de las políticas y las reformas educativas. La economía, la pedagogía o la psicología de la educación han operado en distintos niveles de intervención educativa, como la planificación de recursos, los cambios curriculares, la organización escolar o la formación del profesorado. No debe discutirse en absoluto los importantes aportes que puedan haber realizado estas disciplinas en los planteamientos de cambio educativo, pero tampoco desde ellas se han conseguido los cambios esperados, especialmente en el terreno del fracaso escolar, el rechazo a la escuela o el abandono. De ahí que, como señala Tedesco (2004), debamos reconocer los límites de lo que efectivamente han conseguido cambiar las reformas. El reclamo de Tedesco a la introducción de las denominadas –políticas de subjetividad– expresa perfectamente la saturación de un modelo de reforma institucional, centrado en los cambios en los sistemas de emisión cultural y no en el impacto efectivo que dichos cambios pueden generar en las disposiciones educativas de los sujetos.

No interesa en este texto centrar la discusión en la sociología política de las reformas, es decir, en las relaciones de poder que subyacen al cambio educativo. Los análisis de Bernstein (1990, 1996) sobre la estructura del discurso pedagógico o los de Thomas Popkewitz (2000) sobre las relaciones entre poder, saber y currículum proporcionan elementos para desarrollar esa sociología política. No obstante, sería reduccionista plantearse que los límites en los resultados de las reformas son siempre previsibles a causa de las relaciones de poder y control social de las que las reformas emanan. Al fin y al cabo, un fracaso escolar excesivo conlleva precisamente una crisis de legitimación del Estado, y no parece demasiado razonable suponer que los gobiernos producen reformas para mantener la

pirámide educativa y social intacta. Nada resta validez y utilidad al análisis de la sociología política de las reformas. El problema surge cuando de ese análisis se derivan interpretaciones simplistas acerca del inmovilismo educativo. Dicho de otro modo, los incentivos políticos y sociales para el cambio y para que la puesta en marcha de las reformas sea exitosa existen.

[202]

La aproximación que parece importante desarrollar es la de analizar la construcción de las disposiciones educativas para intentar comprender cómo y por qué los modelos de intervención educativa resultan tan a menudo inoperantes para alterar esas disposiciones. Para ello nos serviremos de ejemplos tomados de dos investigaciones. Para cada una de ellas disponemos de información acerca de experiencias, rendimientos y trayectorias educativas de los sujetos. En cada caso podremos identificar, posteriormente, la existencia de dispositivos de intervención educativa que no parecen alterar en absoluto esas disposiciones y cuya eficacia es tan cuestionable que se agota en el corto plazo. En primer lugar, observaremos dos ejemplos de experiencia escolar adolescente que constituyen ejemplos de –fracaso escolar– institucional.² En el apartado siguiente observaremos otros dos casos de experiencia escolar no satisfactoria de niños en situación de pobreza.³ Finalmente, el último apartado de este texto reflexionará sobre las estrategias –al uso– de la política educativa y sobre sus limitaciones para alterar las disposiciones educativas de sujetos abocados al fracaso escolar.

Disociación y rechazo escolar adolescente

² Los ejemplos mencionados se toman de una investigación realizada en ciudades del área metropolitana de Barcelona a mediados de la década de los 2000. Véase la publicación X. Bonal *et al.* (2005), *Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*, Barcelona, Octaedro.

³ En este caso los ejemplos derivan de la investigación realizada en Brasil sobre la experiencia escolar de niños y niñas en condiciones de pobreza. Véase X. Bonal y A. Tarabini (dir.) (2010), *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Algunos de los interrogantes más recurrentes que la opinión pública plantea a los expertos en educación, y particularmente a los sociólogos, giran en torno a las actitudes adolescentes frente a la escuela. En esos interrogantes, por supuesto, intervienen axiomas que se dan por descontado respecto a esas actitudes. A modo de ejemplo, existen preguntas sobre la desmotivación adolescente (se presupone que todo adolescente está desmotivado) o sobre la ignorancia de los estudiantes (ignorancia respecto de los conocimientos que adquirieron los que ya no son adolescentes). En España, por ejemplo, se ha hecho popular la expresión –generación LOGSE–, referida a jóvenes escolarizados desde finales de la década de los noventa con el nuevo modelo de sistema educativo surgido de la reforma comprensiva de 1990, y que incorpora la connotación negativa de considerarlos beneficiarios de credenciales educativas prácticamente –regaladas–.

Más allá de las respuestas de la opinión pública, y sobre todo, de la opinión publicada, los interrogantes son reflejo de que los especialistas en educación no son capaces de proporcionar explicaciones convincentes acerca de los factores que puedan dar cuenta del desapego a la institución escolar, el fracaso académico, el abandono o incluso la violencia en la escuela. Las intervenciones educativas con adolescentes que rechazan la escuela, por otra parte, tienden a ser poco exitosas, y a menudo son depositarias del mismo rechazo que las prácticas educativas ordinarias.

En la investigación *Apropiaciones escolares*, intentamos descubrir las formas diversas en las que los adolescentes se –apropian– de su experiencia escolar, es decir, las formas de vivir y dar sentido a su paso por la escuela obligatoria, sus discursos, sus prácticas y expectativas. Con este objetivo, exploramos las experiencias escolares de varios jóvenes de 15 años (la mayoría en tercer año de la Enseñanza Secundaria Obligatoria– ESO), a partir de entrevistas en profundidad. En la medida en que nuestro objetivo pasaba por descubrir los –*habitus* educativos– de estos jóvenes, dichas entrevistas se adentraban en la vida escolar, pero también en su tiempo libre,

sus relaciones familiares o sus experiencias laborales –si las había–. Asimismo, dispusimos de información relativa a la posición social de cada alumno (también se realizaron entrevistas con las familias y con el profesorado).

[204]

Los dos casos que revisamos aquí descubren formas de experimentar la vida escolar de manera diferente, pero con un resultado parecido –negativo– desde el punto de vista del rendimiento académico. En cada uno de ellos revisamos las relaciones de los sujetos en tres espacios: la escuela, la familia y el grupo de iguales.

El caso de Omar: la disociación por infantilismo

Omar es un chico de 15 años de origen marroquí. Llegó a Cataluña a los 3 años y ha vivido toda su escolarización en centros educativos españoles, concretamente en una ciudad del área metropolitana de Barcelona. Su trayectoria escolar es, en los últimos años, problemática, con diversos suspensos en varias asignaturas. Omar tiene unos modelos presenciales en los ámbitos doméstico y de ocio problemáticos. Interioriza la normativa familiar y participa de una dinámica de ocio estructurada a partir del juego. Ambas situaciones no son condiciones suficientes para poder explicar sus problemas de rendimiento escolar ya que, por sí solas, no contaminan las relaciones de estos espacios con la institución escolar

Para Omar la escuela es, ante todo, un espacio de obligaciones, pero vividas no en términos de renuncias sino como un conjunto de requisitos necesarios para la adquisición futura de un cierto estatus socioprofesional. Más allá de sus malos resultados académicos, lo que llama especialmente la atención es que la sensación de extrema desorientación respecto del mundo escolar que la caracteriza no da lugar a actitudes de desafección instrumental o expresiva en relación con la escuela. Contrariamente, la ideología oficial del es-

pacio escolar tiene una gran influencia sobre las percepciones que Omar tiene de sí mismo y de su futuro académico.

Por otra parte, Omar desarrolla unas prácticas de ocio más próximas al imaginario infantil que al juvenil. Sus formas de ocio se alejan de procesos de socialización propios de la cultura juvenil, lo que las convierte en no problemáticas respecto de las pautas que dominan la institución escolar y respecto de la aceptación acrítica de la normativa familiar. La posición de Omar se completa con el refuerzo mutuo que supone la interiorización de la normativa familiar de Omar y el elevado control que ejerce su familia sobre sus hábitos de consumo fuera del hogar. Se trataría, por tanto, de espacios –el escolar y el familiar– que deberían reforzarse y proyectarse en los resultados académicos de Omar. Sin embargo, sucede que los códigos culturales del espacio familiar de Omar están muy alejados de los de la institución escolar.

El instituto constituye para Omar una obligación necesaria para poder articular con éxito su transición al mundo adulto (acceso al mercado laboral, vivienda digna, etc.). Ello lo lleva a sobrevalorar la vertiente instrumental del aprendizaje y a tener menos conciencia de otros mecanismos de movilidad social, como el capital relacional. Pero es precisamente la ingenuidad de su mirada lo que permite entender que la insatisfacción de este adolescente en la escuela no derive en actitudes contraescolares, sean estas discursivas o prácticas.

Omar está perplejo ante sus resultados académicos. El fracaso escolar es una situación relativamente nueva en su trayectoria escolar y no sabe cómo reconducirla a pesar de su esfuerzo. Su desconocimiento de los códigos escolares es fácilmente objetivable a través del análisis de su discurso, en el que se evidencia la incompreensión de las respuestas que suscita entre el profesorado su comportamiento en la escuela, tanto en el terreno de las obligaciones escolares (suspende asignaturas cuando él está convencido de que estudia y realiza las tareas requeridas), como en el de las

actitudes (los profesores se quejan de su conducta mientras que él la considera adecuada).

Entrevistador: Y tú crees que no vas muy bien en los estudios ahora.

Omar: No mucho. Es que en este colegio es muy difícil, no sé. Aquí, te esfuerzas mucho y tú dices *esta asignatura seguramente la apruebo*, y al final acabas suspendiendo. Y eso a mí me da mucha rabia.

[206]

E: ¿Hasta ahora cómo te ha ido?

O: Ha sido empezar tercero. De primero a segundo iba muy bien, muy bien. No suspendía ninguna. Pero de tercero para arriba no sé. Los profesores son muy distintos. Como vienen nuevos, no sabes lo que tienen en la cabeza metió. Por ejemplo, a uno de música le entregué un dossier medio hecho por nosotros y medio hecho por Internet y dijo *no lo acepto*. Todas las fotocopias pa ná, el dinero pa ná... Y después, por ejemplo, apruebas el examen y haces los trabajos y no sé, están locos, les da algo y te dicen *estás suspendido*. Algunas veces por la actitud te suspenden. No sé, muy difícil.

Existe una clara disociación entre la legitimidad que Omar otorga al universo escolar como espacio determinante para su futuro y un conjunto de normas que se muestra incapaz de comprender. Omar confunde el significado de algunos tecnicismos, aunque forman parte de su ámbito de interés; desconoce el nombre de algunos profesores; no entiende la finalidad de algunas asignaturas. La alienación escolar de Omar se constata cuando, a pesar de ello, él considera que sus aptitudes y actitud en la escuela son buenas, y que el instituto no se lo recompensa justamente.

Entrevistador: ¿Qué asignaturas te gustan más?

Omar: A mí me encanta la tecnología. Me gustaría ser informático o algo así. Pero veo que este trimestre la tecnología es mucho más difícil. Los Newton y todo eso es más difícil.

E: ¿Te llevas bien con algunos profes?

O: Sólo con tres o cuatro. La mayoría, para mí, como si se va del cole y no vuelven más. Uno que se llama T. R., y que me cae bien, otra que no sé cómo se llama y que también me cae bien...

Como resultado de todo ello, Omar empieza a dudar de sus propias expectativas académicas y profesionales. La experiencia reciente de un fracaso escolar que no sabe cómo controlar lleva a este adolescente a reformular sus expectativas y a resignarse a que quizá su paso por la escuela quede reducido a la obtención de una credencial básica que le permita acceder de manera precoz al mercado laboral.

Entrevistador: ¿Qué crees que harás después de cuarto?

Omar: Yo, una vez que tenga el graduado, sigo estudiando el Bachillerato. Ojalá que llegue al Bachillerato. Primero, segundo y pillar el segundo diploma para hacer un Ciclo Formativo Superior.

E: ¿En qué te gustaría hacerlo?

O: En tecnología. Aquí mismo.

[...]

E: ¿Y en el futuro cómo te ves?, ¿formando una familia?

O: Sí. A mí me gustaría tener dos hijos, no me gustan tantos.

Dos, chica y chico. A mí, de grande, me encantaría ser actor, como Will Smith, bromista o todo eso. Pero ahí sí que no lleo haga lo que haga. De actor nada.

E: ¿Cómo crees que vivirás en el futuro?

O: Yo, en estos momentos, como voy ahora, yo me imagino un futuro normal y corriente, pero si sigo esforzándome me imagino un buen coche, buena mujer, buena casa y divertirme.

En el discurso de Omar llama la atención la presencia simultánea de interpretaciones lúcidas con lecturas profundamente sesgadas de su estructura de oportunidades. Por una parte, es plenamente consciente de las limitaciones que su situación escolar impone sobre sus posibilidades de promoción social y profesional. Por otro, en cambio, aspira claramente a un estilo de vida de clase media y

para conseguirlo se plantea el acceso a un ciclo formativo superior. Según su punto de vista, el único requisito y recurso disponible es seguir esforzándose como hasta ahora.

Por lo que respecta al espacio de ocio, en el caso de Omar no representa en principio un terreno problemático, ni para sus obligaciones en el ámbito escolar, tampoco para sus relaciones familiares, caracterizadas por unos límites claros. Omar participa de dinámicas típicamente lúdicas: dedica la mayor parte de su tiempo libre a ver televisión y películas de video o a estar en la calle con los amigos del instituto. Por tanto, el ocio de Omar se aleja de un ocio juvenil más creativo, autónomo y generador de identidad. El tiempo de ocio supone para él un tiempo de entretenimiento y no de experimentación. El juego no le confiere el acceso a roles "alternativos" que pongan en peligro los códigos escolares o familiares.

Esta inserción "suave" y contenida en el mundo del ocio le permite gestionar sin problemas sus presencias en los ámbitos familiar y con el grupo de iguales. Parece, por tanto, que su disociación sólo tiene lugar en la escuela: en los otros contextos Omar resuelve la existencia de marcos normativos divergentes adoptando los roles y actitudes más convenientes. Así, utiliza un idioma u otro en función de encontrarse en casa o en la calle (a su padre le preocupa que olvide el árabe), o renuncia a la expresión de su masculinidad (de la que hace gala ante sus amigos) cuando decide sorprender o gustar a su madre (cocinando o recogiendo los platos).

Omar: Bueno, yo, cuando llego a mi casa, siempre con mis padres siempre marroquí, árabe, porque español no lo entienden mucho y entienden más árabe. Siempre hablo árabe con ellos. Y con mis hermanos, algunas veces árabe y algunas veces español. Fíjate que mi padre, si hablo mucho más español que árabe, me comienza a regañar. Y me dice que hable árabe porque estamos en España y el idioma se te podría olvidar en cualquier momento. Quiere que hable las dos.

O: [...] Algunas veces mi madre me dice “frega los platos” y ella va a salir a hacer la compra. Y es que a mí no me gusta el silencio. Para fregar los platos me aburro, pongo alta [la música] cuando no está nadie, claro.

E: ¿Y qué música pones?

O: Michael Jackson y cuando se acaba viene Whitney Huston, Steve Wonder (...). Me encantan. Me los pongo, friego los platos. Cuando veo que la música me gusta y quiero hacer cosas para que no me aburra sentado, no sé, voy a la nevera y me pongo a buscar algo que a mi madre la ponga contenta. Le hago comida o algo y no me aburro. Pero si está mi padre no me da ganas de hacer nada sin la música. Es que me encanta la música a mí.

Por lo que se refiere a la presencia en el ámbito familiar, hay que señalar que Omar se siente muy próximo a sus padres en todos los sentidos. A pesar de que sus padres ejercen un control efectivo sobre sus prácticas fuera de casa, éste no es visto de forma problemática por Omar. Él interioriza la normativa familiar y le sirve como “red de seguridad” en los contextos en los que se mueve. Omar conserva, sin ningún tipo de conflicto, elementos identitarios de la cultura de origen de sus padres, y asume con total naturalidad las exigencias familiares relacionadas con los horarios, las pautas de consumo y el trabajo doméstico y extraescolar.

Entrevistador: ¿Y vais a la mezquita?

Omar: Nosotros, cada viernes es obligatorio ir porque, en nuestra religión, Mahoma, el profeta de Dios, nació el viernes. No sé qué día pero nació el viernes. Cada viernes vamos a la mezquita a rezar. Y algunas veces voy yo con él y algunas veces yo me quedo y va más él que yo. Pero obligatoriamente va mi padre más que yo.

E: ¿Tú fumas normalmente o no?

O: Yo no. No me gusta.

E: ¿Porque en tu casa no te dejarían?

O: Aunque me dejasen yo preferiría que no. El D. E. me dio caladas y ya está

E: ¿Tú bebes?

O: Yo no bebo. El J. L. y el E. se van a discotecas, y allí se lo pasan bien.

E: ¿Y cuando seas mayor beberás?

O: No, tampoco. Yo no bebo nada, agua y ya está.

E: ¿Tú crees que hay cosas que tus padres no pueden entender, o son comprensivos contigo en todo lo que haces?

O: No entiendo.

E: Sí, por ejemplo, hay muchas normas familiares o os dejan libertad. ¿Te dejan salir?

O: Nosotros, normas familiares, como siempre. Yo salgo con mis amigos y le tengo que decir a mi madre a qué hora tengo que venir, y me dice la hora que tengo que venir.

Pero un espacio familiar no conflictivo no supone por sí solo un entorno positivo para la experiencia escolar. Es sólo un espacio potencialmente positivo, sin embargo debe ir acompañado de dos requisitos: el conocimiento (más que la intención) por parte de la familia de los códigos que configuran el espacio escolar, y, relacionado con lo anterior, la calidad de las percepciones familiares respecto de las responsabilidades y obligaciones propias de la escolarización.

Algunos autores, como Bernstein, se han ocupado de mostrar que el *conocimiento* de los medios y fines de la institución escolar es incluso más importante que el hecho de *compartirlos*, al menos cuando de lo que se trata es de garantizar el –acoplamiento– de los hijos a los códigos escolares. Los padres de Omar desean que su hijo promocióne académicamente, pero no son conscientes de su desconocimiento de los medios y fines de la institución escolar. En efecto, el seguimiento de los hábitos de estudio de Omar es únicamente simbólico, sin el apoyo de estrategias de refuerzo que puedan ayudar a superar el fracaso escolar de su hijo. Su apoyo se limita a aconsejarle que continúe esforzándose como hasta ahora,

cuando no a relativizar la importancia de los suspensos en asignatura consideradas –menos importantes–.

Entrevistador: ¿Qué crees que esperan [tus padres] de ti en los estudios? ¿Tienen ilusión en que sigas estudiando?

Omar: Como voy ahora, no. Mi madre me dice –Ya veo que no vas a estudiar mucho– y –Que si no te esfuerzas mucho más no llegarás donde quieres–.

E: ¿Ellos preferirían que tú estudiaras?

O: ¡Hombre, claro! Ellos quieren que yo sea algo bueno: profesor, director o algo.

E: ¿Crees que hay asignaturas que no te sirven para nada?

O: Música no sé por qué. Mi madre me dice –Música me da igual si la apruebas o la suspendes–.

[211]

El caso de Montse: transgresión y placer

Montse es una chica de 15 años a la que no le importa la escuela. Sus resultados no sólo son desastrosos, sino que actúa constantemente oponiéndose a cualquier obligación que se le plantee en el ámbito escolar. Responde, por tanto, a lo que la sociología de la educación ha convenido en denominar una alumna “resistente”. Montse convive con su madre, quien procura ejercer todo el control posible sobre su vida. Su padre, que convive con una prostituta, cuenta con un historial delictivo considerable, incluso la encarcelación por tráfico de drogas. Los momentos que pasa con su padre son para Montse un espacio de libertad, en el que se incluye el consumo de drogas.

Pero aquello que confiere sentido a la vida de Montse es su espacio de ocio y las relaciones que en él establece. En su tiempo libre es cuando Montse experimenta el mayor placer y cuando siente que “realiza” su vida. Desde unas prácticas insertas en una cultura juvenil transgresora, Montse construye los rasgos de su identidad y reafirma sus opciones de vida.

[212]

Montse se mueve, por tanto, en medio de dos espacios con códigos de conducta claramente diferenciados. Por un lado, la escuela y el control materno representan para ella el intento de establecer un sistema de normas que pretenden regular su conducta. Por otro, el tiempo de ocio y la relación con su padre son para ella espacios de continuidad que reafirman su opción por unos códigos caracterizados por la transgresión en todos los terrenos. Curiosamente, la presencia de un espacio social que intenta regular su conducta refuerza una identidad construida sobre el deseo y el placer de transgredir. De modo involuntario e inconsciente, por tanto, la institución escolar y el modelo de socialización maternal son una materia prima necesaria para que Montse se vea a sí misma como sujeto suficientemente autónomo para escapar de estos reguladores sociales.

Montse no interpreta su experiencia escolar en términos de obtención futura de credenciales basadas en el esfuerzo y en las inversiones presentes. Entiende la escolarización como un conjunto de dispositivos disciplinares y uniformadores que acaban limitando las posibilidades reales de los jóvenes para construirse como individuos. Por otra parte, la estructura normativa de la institución escolar, la moralidad legitimada por las argumentaciones de los docentes y la asimilación acrítica de estas disposiciones por parte de la mayoría de sus usuarios la lleva a considerar la escuela como una estructura rígida que ahoga cualquier posibilidad expresiva. Son asimismo la antítesis de la libertad y la autonomía con la que sus amigos de la calle gestionan su vida.

Entrevistador: Oye, y de la escuela con la gente que te juntas dentro del instituto ¿qué crees que te hace juntar con ellos?
¿Qué es lo que te gusta de la gente con la que te juntas?

Montse: Pues que son como yo.

E: Aja...

M: No es que sean gamberrillos sino que tampoco están nada paradillos como los otros. Van más de de chulillos. () Me gusta estar con ellos.

Montse realiza una lectura ciertamente lúcida de algunos de los elementos más definitorios de la institución escolar en la medida en la que relativiza la instrumentalidad de sus conocimientos. Cuestiona su utilidad y el carácter inocentemente meritocrático en un entorno socioeconómico en el que el proceso de inserción laboral se articula a partir de otras variables (por ejemplo, la estructura de la oferta ocupacional y el capital relacional).

Pero el análisis de su discurso pone de relieve que la valoración negativa de la instrumentalidad escolar y el distanciamiento respecto a sus valores no son vividos por ella de forma traumática, ni tan siquiera resignada. Para Montse, ir al instituto es una obligación a la que puede responder gracias a todo aquello que le otorga capacidad de resistencia (lo que Willis denominó –penetraciones culturales–).

Entrevistador: [] Y esto que me decías pasando ya al tema de la escuela y todo ¿Por qué te expulsaron? Tú has estado expulsada, decías, ¿qué pasó?

Montse: Pues que me paso mucho con los profes, me paso muchísimo, muchísimo, ¡es que me rallan! ¡Me comen la olla! Que mira que pin y que pin o sea yo me rallo yyy

E: ¿Que mira qué?

M: Que mira que esto y lo otro y empiezan así to el rato yyy me, me saturan y no puedo. Al final tengo que empezar con insultos. No soy tan boba, pero a decirles cosas que no tengo que decirles, sí. A decirle gordo a un profe también, a no hacerles caso ().

Sin embargo, su lucidez respecto de las –falsas promesas– de la institución escolar contrasta con un comportamiento contraproducente para sus intereses. Sus formas de resistencia no son siempre efectivas, puesto que difícilmente consigue eludir el seguimiento explícito y el control por parte del profesorado. Montse sólo se opone a la escuela desde la provocación activa y explícita del orden institucional, y esta actitud contraescolar desencadena la intensificación de los métodos de vigilancia y control. Se le imponen así las

estructuras que ella misma pretende evitar. Ella se refiere a menudo a la incomodidad que le produce la –persecución– de la que es objeto y el cumplimiento de los castigos que se le imponen. Sin embargo, como veremos, su incapacidad para aparentar el cumplimiento de las normas se debe a su inserción en las dinámicas del grupo de iguales, fuertemente marcada por la transgresión y la oposición a cualquier tipo de normas.

[214]

Para Montse, el espacio de ocio es una fuente inagotable de recursos, cuyo uso y combinación le proporcionan vías alternativas de experimentación y le permiten escapar de lo que ella interpreta como límites a la materialización de sus deseos más –auténticos– y enraizados.

Montse dispone de una estructura y morfología de las redes sociales de intercambio y consumo donde construye los elementos centrales de su identidad. En el ocio, encuentra un espacio alternativo y multiforme que le ofrece una amplia gama de posibilidades. Toma una opción estratégica de sociabilidad que consiste, por un lado, en explotar al máximo sus posibilidades de experimentación y generación creativa que le ofrece el campo de juego juvenil y, por otro, en huir de las presiones y responsabilidades vinculadas al resto de espacios de interacción (escuela y familia).

Para Montse la transgresión no es en todo caso un –precio– que pagar para vivir plenamente la cultura juvenil. La transgresión es de hecho buscada como aspecto central de la construcción de una identidad juvenil rebelde. Es, en definitiva, una forma de placer. Montse admira precisamente la capacidad de transgresión de sus redes de relación. Estas redes, a pesar de su diversidad, tienen en común un fuerte componente gregario y de posicionamiento claro ante las imposiciones externas. Esto pasa por delante incluso de los elementos ideológicos que puedan caracterizar al grupo.

Entrevistador: ¿Tienes amigos skins?

Montse: Los de antes sí. Los de ahora no, los de ahora son más bien la otra parte son que no les gustan los fascistas vamos.

E: Ya, ya, antes sí tenías amigos fascistas

M: Sí bueno es que sigo teniendo pero es que yo voy con todo el mundo.

E: Ya. ¿Tú cómo te sientes? ¿Te sientes próxima en ideas a ellos?

M: No es que yo a mí me da igual lo que piense la gente. Yo soy yo, yo pienso lo que yo pienso y la gente me da igual.

E: ¿Pero tienes amigos, por ejemplo, amigos marroquíes, o no?

M: Sí, muchos, muchos. Me caen muy bien.

E: Aja no tienes ningún problema con ellos

M: ¡Qué va!

La rebeldía de Montse, con todo, coexiste perfectamente con la sublimación que realiza de las mercancías ofrecidas por el *teenage market* (–no me verás con nada de mercadillo–) y con el interés que muestra por las películas románticas. No es una rebeldía, pues, que se traduzca en oposiciones a formas posibles de alienación capitalista o patriarcal. Montse participa de forma creativa de los elementos disponibles en el mercado de la cultura juvenil, gracias también a un acceso relativamente fácil a los recursos (trapicheos, dinero que obtiene de su padre o de su abuela, etcétera).

Desde su rebeldía, Montse no solamente experimenta el placer de la transgresión, sino que transgrede también toda forma de placer. Accede a todo tipo de consumos ilícitos sin preocuparse de las posibles consecuencias sobre su salud. Con tan sólo 15 años, por otra parte, explicita formas de vivir la sexualidad que transgreden aquello socialmente esperable, con una notable promiscuidad y con prácticas que se alejan completamente de cualquier convención social sobre la fidelidad. Una práctica libre de la sexualidad que tiene lugar simultáneamente con el gusto por el romanticismo. Sin embargo, ella no vive esta dualidad de forma contradictoria, sino que compatibiliza perfectamente su feminidad –mercantil– con un uso completamente libre de su cuerpo.

Montse se mueve continuamente en el borde de los límites, pero lo hace manteniendo un control extraordinario sobre su

[216]

cuerpo y sobre la calidad de sus relaciones que mantiene en casa y en el instituto (jugando con la buena fe de su madre y la permisividad de su padre, por un lado, y asumiendo generalmente las consecuencias de sus desafíos, por otro). Sus habilidades para mantenerse relativamente alejada de las presiones ejercidas por las convenciones sociales le permiten incorporar a su identidad elementos culturales normalmente entendidos de forma contradictoria. En este punto es donde más se evidencia la diferencia entre un diagnóstico externo que invita a pensar en Montse como una adolescente inmersa en la exclusión social, próxima al mundo de la droga y con actitudes autodestructivas que le anulan cualquier futuro, y una vivencia personal de la adolescencia como momento de liberación, de *carpe diem*, de experimentación en todos los terrenos de la cultura juvenil: una lectura que se aleja de toda consideración de marginación. Montse no se ve a sí misma como una joven marginal ni marginada: para ella, los marginados son aquellos que viven engañados por la aceptación acrítica de instituciones que prometen y que pocas veces cumplen sus promesas. Mientras que cualquier diagnóstico profesional ve a Montse como adolescente llena de problemas sociales e incongruencias vitales, Montse ve su vida desde la más absoluta coherencia y se considera lúcida en sus acciones.

Ser pobre en la escuela: las condiciones de (in)educabilidad

Un segundo terreno de la política educativa en el que se generan cada vez más iniciativas se sitúa en el ámbito de la relación entre educación y pobreza. El recurso a la educación como instrumento preponderante en la lucha contra la pobreza lleva décadas en la agenda política, pero no hay duda de que en los últimos años ha recobrado un gran protagonismo. El fracaso de los programas de ajuste estructural de la década de los años ochenta dejó en

posición frágil a organismos como el Banco Mundial, co-ideólogo de las políticas neoliberales aplicadas a la educación. Desde la segunda mitad de la década de los años noventa el propio Banco Mundial se ha ocupado de volver al primer plano de la política la estrategia educativa de lucha contra la pobreza, tanto mediante el discurso como a través de programas (*Comprehensive Development Framework, Poverty Reduction Strategy Papers, Fast Track Initiative*, etc.). Recientemente, el mismo Banco Mundial se ha implicado a fondo en los programas de transferencia de renta condicionada, llegando incluso a participar en ocasiones de su financiación (rompiendo de este modo el principio de no intervenir en la financiación del gasto corriente).

Sin embargo, a pesar de la diversidad de programas y propuestas, la agenda educativa de lucha contra la pobreza tiende a simplificar la relación entre ambas variables: es necesaria más y mejor educación para acabar con la reproducción de la pobreza. Se trata, por tanto, de conseguir que los niños pobres vayan a la escuela y rindan en ella, y éste constituye el mejor recurso para escapar de la pobreza. En otros lugares me he ocupado de cuestionar la simplicidad con la que se construye la relación entre educación y pobreza (Bonafant, 2004 y 2007). La principal omisión es sin duda el hecho de ignorar los efectos que la pobreza tiene sobre la educación, como requisito previo para comprender las posibilidades y los límites de la inversión educativa para los colectivos pobres. Esta ignorancia se constata al reducir la diversidad de las distintas formas de pobreza a expectativas y comportamientos uniformes, y al presuponer constantemente formas de racionalidad y respuestas de los agentes que en nada se ajustan a la realidad. De este modo, los planteamientos de política educativa dirigidos a escolarizar y mejorar el rendimiento de los niños pobres se construyen sobre pre-supuestos como la inexistencia de costes de oportunidad en la enseñanza básica, la baja elasticidad-renta de la demanda educativa, la no alteración de la calidad educativa hasta ratios de 45 alumnos por aula, la presuposición de que las familias pobres actúan racionalmente porque

las tasas de rendimiento de la inversión educativa son positivas, o, especialmente, el considerar que por debajo del umbral de pobreza las respuestas a las mejores condiciones educativas serán muy parecidas en todos los casos.

[218]

El mayor síntoma de la ineficacia de la política educativa como mecanismo de lucha contra la pobreza es, en definitiva, la ignorancia y el reduccionismo con los que a menudo se conceptualizan las condiciones, las expectativas y el comportamiento de la demanda. Los ejemplos que aquí se presentan pretenden precisamente mostrar distintas caras de la pobreza que repercuten sobre las condiciones de educabilidad de la infancia pobre. Conocer la diversidad de situaciones es un requisito ineludible si se pretende conseguir efectividad por medio de la política educativa. Los ejemplos, como ya se señaló, corresponden a una investigación sobre las condiciones de educabilidad de los niños pobres en Brasil. Dos casos ilustran formas distintas de disposición escolar que se corresponden con formas distintas de experimentar la pobreza. En el primero, la descripción del caso de Joao muestra la interiorización de una visión del mundo tan realista como rígida, capaz incluso de neutralizar unas condiciones de educabilidad relativamente favorables. En el segundo, la historia de Néstor muestra la fuerza de la violencia en el *habitus*, capaz de connotar completamente su experiencia social y su disposición en la escuela.

El caso de Joao: la fuerza del estigma

Joao tiene 14 años y estudia 7ª serie de educación primaria en una escuela pública situada muy cerca de su casa. Pertenecer a una familia pobre. Vive con su madre y con cuatro de sus hermanos. Tiene dos hermanos más, ambos mayores de edad, que viven fuera de casa. Su padre murió hace unos años, pero la convivencia con él nunca había sido buena, ya que bebía y pegaba a sus hijos. Joao nunca habla de su padre, lo omite en todos sus discursos. En la casa de Joao tienen pocos recursos. Su madre trabaja en el sector de la

limpieza pero su salario no es fijo. Dos de sus hermanos mayores también colaboran económicamente en casa cuando disponen de trabajo. En la *favela* donde viven, las oportunidades laborales son escasas; la familia de Joao sobrevive a partir del mercado laboral informal, un mercado inestable, inseguro y que no garantiza un salario regular. La falta de recursos económicos marca el día a día de la vida de Joao y de su familia. A pesar de ello, se trata de una familia con mucha estabilidad y con fuertes relaciones afectivas entre todos sus miembros. Joao tiene una relación excelente con su madre. Ella es el punto de referencia familiar. Es una mujer que habla constantemente con sus hijos, los ayuda y acompaña tanto como puede. Joao tiene un fuerte vínculo afectivo con su madre y valora especialmente el hecho de que siempre ha estado a su lado, que siempre ha luchado por su familia.

María, la madre de Joao, es una mujer de unos 40 años, que nunca acabó la educación primaria. A pesar de su bajo nivel educativo, sigue muy de cerca la situación escolar de su hijo Joao y de sus hermanos Pedro, de 15 años, y Ernesto, de 12 años. Ellos tres son los únicos que estudian en la familia. Los otros hermanos abandonaron los estudios. Ninguno de ellos completó la secundaria y alguno ni siquiera terminó la primaria. María afirma que no quiere que esta situación se repita con sus hijos menores. Para ello, les inculca hábitos de estudio, controla las notas y los deberes, y los ayuda en todo lo que puede. Siempre que puede participa en la escuela. Dice que la educación es la llave del futuro y que no dejará que sus hijos menores abandonen la escuela. Para ello ha decidido ocupar el tiempo libre de sus hijos. No quiere que estén sueltos en la calle, sin hacer nada y considera que las actividades extraescolares tienen una doble utilidad: le permiten controlar a sus hijos y que ellos ocupen el tiempo, y les ofrece recursos educativos y formativos útiles para el futuro.

Joao tiene todas las tardes ocupadas. Su ocio está completamente estructurado. Cuando sale de la escuela, a las 11.20, se va caminando a su casa, come, hace los deberes y se va a realizar sus

[220]

actividades. Tres días a la semana participa en el *Circo do Todo o Mundo*. Las otras dos realiza un curso de informática en el *Proyecto Providencia*. El *Circo do Todo o Mundo* es una organización no gubernamental que trabaja a partir de actividades educativas y culturales con niños y adolescentes pobres. Todos los niños y niñas que participan en el *Circo* tienen que estar escolarizados obligatoriamente y por su participación en el mismo reciben una beca. El *Circo* no está en el mismo barrio en que vive Joao, pero a él le gusta mucho ir y su madre cree que es muy positivo que participe, por eso utiliza numerosos recursos y estrategias para que no deje de ir. A veces recurre a ayudas de vecinos, otras consigue pagar el precio del autobús y en última instancia su hijo acaba yendo a pie. Sea como sea no lo deja faltar. El *Proyecto Providencia* es un centro creado por una organización religiosa a mitad de los años noventa, para atender a los niños y jóvenes de 4 a 18 años. El proyecto da atención durante 4 horas al día y ofrece alimentación, asesoramiento psicológico, servicio odontológico y servicios socioeducativos como clases de refuerzo escolar, teatro, danza, estudio y formación profesional. Está muy cerca de casa de Joao y atiende a muchos de sus compañeros de clase. Es muy difícil conseguir plaza porque es uno de los pocos proyectos de este tipo que existe en su barrio. La madre de Joao llevaba años esperando obtener una plaza.

A pesar del acompañamiento educativo que Joao recibe, del apoyo por parte de su madre y de las actividades que realiza durante el tiempo libre, no obtiene buenos resultados en la escuela. Sus notas son bajas y todos los profesores se quejan de su comportamiento. Dicen que es un chico listo, pero que no se esfuerza, ni presta interés. No hace las actividades, no atiende en clase y no estudia. La madre de Joao es consciente de esta situación. Le intenta inculcar la cultura del esfuerzo y del trabajo, ayuda a su hijo a hacer los deberes e incluso cuando puede estudia con él. No sabe qué es lo que no funciona. No sabe por qué no consigue motivar a su hijo, por qué a él no le gusta estudiar. Los profesores le dicen que Joao no respeta las normas de la escuela. Joao se queja de que los

profesores siempre le riñen. Tanto el discurso como las prácticas de Joao muestran resistencia frente a la escuela. Una resistencia consciente y explícita, que se aleja de los estándares de comportamiento esperados por la situación escolar.

Una de sus profesoras lo describe de la siguiente manera:

“Es un chico con unas condiciones no malas, pésimas. Su padre murió por alcoholismo y ha pasado por cosas muy difíciles y eso se le nota, se le nota en todo, en su forma de estar en la escuela, en su forma de relacionarse, en todo (...) No, no diría que sea un niño indisciplinado. Es un chico simplemente sin motivación. Es un caso de dificultad clara. No muestra un interés en el estudio, no ve, no entiende para qué le puede servir (...) ¿si lo tuviera que definir? mmm, pues lo definiría como un chico sin expectativas, un chico desmotivado, sí, creo que sería eso...” (Profesora de Joao, 14 años, 7ª serie).

Joao, con plena conciencia de sus actos, explica su situación con estos argumentos:

“P. ¿Pero a ti te gustaría seguir estudiando? R. A mí me gustaría estudiar hasta secundaria, pero después ya no quiero estudiar más. P. ¿Pero por qué no? R. No sé, porque no (...) porque por mucho que estudie más yo ya sé de qué voy a trabajar... yo ya sé que me voy a quedar aquí en la *favela* (...) la universidad es para blancos y no para nosotros y... entonces quiero estudiar secundaria para tener un trabajo, porque hoy en día hasta para ser pedrero necesitas la secundaria pero después no quiero estudiar más... no me va a servir para nada. (...) Si tú vas a un sitio de trabajo y les dices que eres de la *favela* no te van a contratar, porque yo ya he visto esto con otra gente, gente de aquí de la *favela* que había estudiado y que no encontraba trabajo en la ciudad” (Joao, 14 años, 7ª serie).

Joao ha interiorizado el estigma asociado a la pobreza. Con tan sólo 14 años ha perdido las expectativas. No sabe para qué le puede

servir la escuela. No le encuentra utilidad. Por eso actúa a partir de la ley del mínimo esfuerzo y no tiene ningún interés en interiorizar valores, comportamientos y normas que, desde su punto de vista, serán insuficientes para garantizarle un futuro alejado de la miseria.

El caso de Néstor:

[222] la violencia se incorpora al habitus

Néstor es un chico de 11 años que vive con su madre, su padrastro y sus 4 hermanos. Los recursos económicos del hogar provienen de los programas gubernamentales de transferencia de renta, de la pensión que recibe la madre y del trabajo del padre que, a pesar de ser en el mercado informal, es relativamente estable. En casa de Néstor, además, hay buenas relaciones afectivas entre todos los miembros de la familia; hay acompañamiento por parte de los adultos y existen normas y pautas de conducta. Néstor siempre resalta la buena relación que tienen con su madre:

“Mi madre es muy guay, ella normalmente es muy tranquila, no se enfada, habla con nosotros, a mí no me gusta enfadarme con ella, porque después no estoy bien, después tengo una rabia dentro, no me gusta... ella siempre nos da muchos consejos, nos explica las cosas” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

A pesar de esta situación, Néstor no cumple con las normas familiares. Intenta no enfrentarse a ella directamente, pero hace todo lo posible por eludirla. La consecuencia es que su madre pierde el control. Establece normas pero no funcionan. La madre de Néstor es consciente de esta situación:

“P. ¿Y usted cree que ellos siguen sus consejos? R. Los mayores sí, todos estudian, tienen profesión, han hecho cursos de profesionalización... y espero que los más jóvenes también sigan el ejemplo... Ya veremos. A pesar de los obstáculos que tenemos en la vida, tenemos que enfrentarlos. P. ¿Y ellos lo aceptan o se quejan mucho de tantas normas? R. Qué va, ¡no aceptan nada!

Se enfadan mucho, se quejan... aunque al final lo aceptan, no tienen otro remedio... con Néstor es con el que me cuesta más, a veces tengo que ponerme muy dura porque si no, no hay manera" (madre de Néstor, 11 años, 5ª serie).

Y es que Néstor está profundamente influido por la violencia que caracteriza a su contexto de residencia. La calle es su principal espacio de socialización, es la base de la construcción de su identidad, sus actitudes y sus prácticas cotidianas. En este contexto, los códigos de la calle neutralizan todos los esfuerzos de control familiar. Eliminan la capacidad de acompañamiento, normativa y regulación familiar. La violencia, de hecho, se ha convertido en el referente central del mundo de Néstor. En todos sus relatos, aparecen relaciones conflictivas, peleas, armas. Néstor no usa drogas ni tiene amigos que las usen. Sin embargo, se relaciona con amigos mucho mayores que él y con familiares que tienen armas. Constantemente está involucrado en peleas. A pesar de ello, él afirma que sólo se pelea cuando es —estrictamente necesario—. El relato que sigue ilustra perfectamente cómo la violencia impregna los discursos, las formas de relación y las prácticas de Néstor en su tiempo libre. Es un discurso inconexo, donde aparecen elementos desarticulados. Un discurso, sin embargo, que muestra la capacidad estructuradora de la violencia en su día a día.

"Pues, bueno, yo nunca me pegué así fuerte con otro, no, yo no soy de pegar, no, pero el otro día cerca de casa un niño se empezó a meter conmigo, y allí todos los niños decían: "tú eres esto", "tú eres aquello", pero después mi madre me dijo: "¿Qué está pasando? ¿Por qué te están insultando?" Y después otro día pasó más o menos lo mismo, pero yo ya estaba quemado, yo no hice nada, pero.... yo sólo pego si... el otro día mi hermano me empezó a hacer rabia, a hacer rabia y ahí yo ya estaba nervioso, estaba casi perdiendo la cabeza... ahí yo ya estaba caliente, caliente, pero el niño llegó con más de 20 niños, estaba yo y mi primo y mi primo tiene un revolver y ahí, vale, está bien, yo no digo nada, mi primo estaba armado y él...

bueno y así varios chicos se tiraron encima de mí. Yo ya estaba nervioso, ya estaba allí de pelea, y llegaron todos los chicos, todos en la pelea, y mi primo sólo miraba, miraba y uno de los chicos me dio una hostia y me caí, estábamos en el suelo y mi primo dio dos tiros con el revolver, pam, pam y allí todos los chicos se fueron corriendo, todos se fueron y ya no volvieron más, dos tiros, ta, ta y él sólo miraba, sólo miraba y yo en el suelo, me empujaban, me pegaban y él sólo miraba, miraba... Mi madre siempre me dice "tú no tienes que pegar" y yo no pego, pero estaba demasiado nervioso, con la cabeza fuera..." (Néstor, 11 años, 5ª serie).

Para Néstor existe una contradicción clara entre la escuela y el barrio, y el barrio es, en última instancia, –su lugar–, es el que adquiere la fuerza estructuradora para definir su forma de ser y transitar por la escuela.

De hecho, el comportamiento y los resultados académicos de Néstor lo podrían ubicar fácilmente en la categoría de –fracaso escolar–. Sin embargo, él no siente en absoluto que hayan fracasado. Es un alumno que modula y controla perfectamente su rol en la escuela. Si no cumple con sus requisitos no es porque no pueda, sino porque no quiere. La actitud escolar de Néstor, de hecho, se basa en la separación y la acomodación. Tal como afirma su profesora:

"El problema de Néstor es que es muy variable. Él tiene facilidad con el estudio, es un chico muy listo, pero tiene muchas subidas y bajadas... yo creo que lamentablemente cada vez está peor... no sé por qué exactamente pero está muy descontrolado" (profesora de Néstor, 11 años, 5ª serie).

Es más, Néstor sabe que tiene facilidad para el estudio e intenta sacar el máximo provecho de ello. Dice que le gusta estudiar y que es básico para su futuro. No sólo eso, su tutora se refiere a él como un niño muy inteligente, con mucha capacidad y, sobre todo, muy listo, y además afirma que utiliza estrategias para mejorar en sus estudios: se sienta con los mejores de la clase, siempre quiere ser el primero en presentar las actividades, etc. Sin embargo, Néstor

afirma que no acostumbra a hacer los deberes y que en su casa casi nunca estudia. Su discurso presenta contradicciones. A veces muestra adhesión con la escuela y otras veces muestra una clara distancia. Los relatos que siguen ilustran perfectamente estas contradicciones:

“P. ¿Y a ti te gusta estudiar? R. Sí, a mí me gusta sí, siempre me gustó y no soy como estos chicos que saltan el muro y salen de la escuela, no soy como estos niños que entran a la escuela y salen cinco segundos después, a mí me gusta venir a la escuela” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

“Ella [su hermana] dice que esta escuela, aquí donde estudio yo, es la más floja que hay, dice que hay otra que es mucho más fuerte. P. ¿Y tú que piensas sobre eso? ¿Crees que en esta escuela el nivel es bajo? R. Para mí, todo es lo mismo, todo es la misma mierda, sea fuerte o flojo. P. Todo es la misma mierda. ¿Por qué? ¿No decías que te gustaba estudiar? R. Ahhh, pues porque los deberes que dan aquí son muchos, y son pesados... por eso, no es que no me guste estudiar, yo siempre vengo a la escuela, pero todo eso de los deberes..., y tal, es un palo igualmente, a mí me da igual eso de que sea fuerte o flojo” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

Donde no hay contradicciones es en la comprensión del comportamiento de Néstor. A pesar de su adhesión instrumental con la escuela y de su facilidad para el estudio, Néstor se opone a su orden expresivo. Se porta mal en clase, no acepta las normas y presenta problemas serios de indisciplina. Además, es el líder de la clase. Néstor no presenta un discurso anti-escuela, sabe que le conviene aprovechar su inversión educativa y esta conciencia se manifiesta tanto en sus relatos como en sus prácticas. Sin embargo, transporta los códigos de la calle a la escuela. Son estos códigos los que articulan sus relaciones y su comportamiento dentro de la institución escolar.

“Hoy, por ejemplo, Néstor se giró hacia una niña que se sienta a su lado y le dijo ‘vete a tomar por...’ y eso no puede ser, claro, porque de ahí a la pelea hay sólo un paso (...) En la clase, él es muy petulante, es una de sus características, es un niño cínico, irónico, molesta y después hace ver que no ha sido él, es un listillo, le quita algo al compañero y después disimula, es muy así” (tutora de Néstor, 11 años, 5ª serie).

[226]

“Él tiene un liderazgo fuerte sobre los otros, todos sus compañeros lo respetan mucho, y... yo creo que él usa esa fuerza para dominar, por decirlo de algún modo, a los otros. Él y otro son los líderes de la clase. No sé si es por la fuerza, porque es un niño fuerte, no sé si es por este carácter que tiene irónico, juguetón... él es un niño con el que se tiene que tener... maña, tienes que hacer juegos de cintura, porque si no deja en ridículo a los otros delante de ti, si no le interesa lo que yo explico habla al mismo tiempo que yo, de alguna forma quiere mostrar su autoridad, su fuerza” (tutora de Néstor, 11 años, 5ª serie).

Néstor, además, sabe perfectamente cómo modular su rol en la escuela y así lo demuestra cuando afirma:

“P. ¿Y tú para qué quieres estudiar, para qué crees que te va a servir? R. A mí me gustaría ser bombero, bueno yo quería ser policía pero de la forma en que están las cosas... con todos los asesinatos que hay y todo, no, creo que no, creo que es mejor ser bombero, me gustaría mucho. P. ¿Y crees que lo vas a conseguir? R. Mmm, si sigo frecuentando la escuela, sí... si no pierdo la cabeza, y sigo viniendo a la escuela yo creo que lo voy a conseguir. Ahora, si empiezo a estar en la calle, sin hacer nada, sin venir a la escuela, no lo voy a conseguir. Ya veremos, dependerá de eso” (Néstor, 11 años, 5ª serie).

En definitiva, Néstor vive la tensión entre la lógica de instrumentalizar su tránsito por la escuela para conseguir un objetivo concreto y unos códigos de comportamiento adquiridos en la calle

que constituyen su auténtico *habitus*. De ello deriva una disposición escolar variable, entre la socialización violenta y la adaptación a unos mínimos requisitos escolares que se le exigen para conseguir sus fines. A pesar de que su nivel de pobreza familiar no sea de los más acusados, su vivencia de la pobreza se refleja en su inserción en contextos de ocio marcados por la ausencia total de oportunidades, tanto para el desarrollo educativo de los alumnos como para su propio desarrollo personal.

[227]

Los límites de la intervención educativa

Los ejemplos observados en este texto describen disposiciones educativas diversas que dan lugar a presencias educativas igualmente diversas. Cada uno de ellos refleja una historia personal específica en la que se cruzan los condicionantes estructurales con las vivencias únicas y personales que experimenta cada actor. De esa combinación deriva la diversidad de presencias y la imposibilidad de prever con exactitud cuál será la respuestas del sujeto a cada una de las situaciones educativas. El carácter impredecible de estas respuestas también explica que los sujetos respondan de forma distinta ante las intervenciones educativas que procuran modificar las diferentes situaciones de fracaso escolar, desapego institucional, enfrentamiento o incomprensión.

Las reformas institucionales han ignorado tradicionalmente las múltiples y diversas respuestas de los receptores. Establecen cambios en las estructuras de mensajes del sistema con la voluntad formal de adaptarse a la diversidad de los sujetos, pero las rigideces sistémicas dejan poco espacio a la aplicación flexible de los dispositivos. Así, se generan nuevos dispositivos pedagógicos que procuran mejorar las condiciones del alumnado con mayor riesgo educativo, pero que carecen de la flexibilidad necesaria para adaptarse a las particularidades de cada uno. Son reformas, en definitiva, incapaces de generar –políticas de subjetividad–. El potencial fracaso de las reformas puede ser generador de descontento entre aquellos

que deben aplicarlas y entre aquellos que deben ser los supuestos beneficiarios. Y una consecuencia lógica de todo ello es la –profecía que se cumple a sí misma–. En la medida en que los alumnos no responden positivamente a los dispositivos, se confirma para los –emisores– que –nada funciona con estos chicos–, incapaces como son de aprovechar incluso los –trajes a medida–. Asimismo, la constatación de que incluso con los cambios no se consigue el éxito escolar esperado, sumerge a los receptores en la incomprensión y la percepción de inutilidad de una institución que parece no saber responder a sus necesidades.

Todos los casos expuestos parecen reflejar la instalación de esta lógica. Ninguno de ellos puede construir expectativas educativas positivas y realistas, y en todos los casos el discurso docente refleja una visión de la relación pedagógica que da cuenta de la incapacidad del alumno para responder positivamente al esfuerzo innovador que le dedica la escuela. De los casos analizados se deducen algunas reglas de la cultura escolar que son constantes en la interpretación de los casos problemáticos. Identificamos aquí, en forma resumida, las más relevantes.

- *Corporativismo académico: nada más allá de la escuela.* En el discurso pedagógico es una constante la consideración de que lo realmente importante y relevante es el buen funcionamiento del sujeto *en la escuela*, y no *gracias a la escuela*. A pesar de tratarse de alumnos con experiencias traumáticas en otros espacios vitales, lo que parece relevante para la institución es efectivamente la posibilidad o no de recuperar la dimensión de –alumno– del sujeto. De este modo, se establece como prioritario la introducción de un sistema de actitudes que indican hasta qué punto el sujeto es capaz de convertirse en alumno: tener motivación, desarrollar hábitos de estudio, respetar el funcionamiento de la clase y a la autoridad, mostrar actitudes positivas ante el aprendizaje. Se procura que el alumno desarrolle los *medios* necesarios de funcionamiento escolar, en la mayoría de ocasiones sin articular un proyecto de vida, esto es, sin ayu-

darle a construir *finés*. Es altamente probable que el rechazo o la incomprensión de los dispositivos pedagógicos responda en buena medida al sinsentido que supone desarrollar medios sin articular fines.

- *La escuela como inversión de futuro*. Que la educación cambia vidas y que sin educación la inclusión social se convierte en extremadamente difícil es algo conocido y constatado. Pero es también sabido que no todos los individuos disponen de las mismas posibilidades de traducir la inversión escolar en rendimientos sociales. El discurso escolar parece no contemplar estas diferencias y da por supuesto el requisito de la inversión escolar como inversión de futuro. Algunos de los discursos de los sujetos observados revelan que se sienten muy alejados de esa percepción. Tanto Montse como Joao, desde sus experiencias vitales, neutralizan la idea de que su paso por la escuela les pueda suponer una inversión. En el caso de Montse, además, no le compensa en absoluto invertir en la escuela, instalada como está en un estilo de vida presentista que le proporciona muchos beneficios personales. Joao, desde una posición más pesimista, descarta la inversión educativa tras haber interiorizado un *habitus* de pobreza del que siente que no va a poder escapar. Aproximarse a cambiar las actitudes de los sujetos desde un discurso que insiste en el componente de inversión educativa puede ser, en consecuencia, una estrategia completamente contraproducente. Sin embargo, la cultura escolar sigue legitimando su discurso sobre estas bases.

- *La universalidad de los medios*. La incorporación de cambios en las estructuras de los mensajes educativos no suponen en ningún caso la alteración de unos medios considerados universales para el aprendizaje. Su universalidad se traduce en presuponer que todos los individuos los conocen y los aplican, y que son transmitidos no sólo en el entorno escolar sino también en el ámbito familiar. Entre ellos, destacan la motivación, el es-

fuerzo y la actitud. El caso de Omar nos muestra, sin embargo, que no son válidas todas las formas de motivación, esfuerzo y actitud. Omar considera que posee estos valores y, no obstante, fracasa en sus estudios. No dispone tampoco de un entorno familiar que los comprenda y no parece disponer de otro recurso que el de seguir insistiendo en una forma de estar en la escuela que no conduce al éxito. La institución escolar no se muestra capaz de aprovechar una disposición educativa positiva porque sólo espera que sea el propio Omar quien *realmente* muestre esfuerzo, motivación y buena actitud. No entra dentro de lo –pensable– el considerar que Omar desconozca la universalidad de esos medios. De ahí a atribuirle la responsabilidad de su propio fracaso hay un paso. Esta es también una constante en los casos de escolarización de niños y niñas en situaciones de pobreza.

- *Supuestos sobre el comportamiento de la demanda.* En muchas ocasiones, los planteamientos de reforma educativa incorporan supuestos acerca del comportamiento de la demanda. Un caso paradigmático de ello son los supuestos relativos al comportamiento de la población pobre ante los cambios en las políticas de oferta. Los supuestos alcanzan al terreno de los costes de oportunidad, la falta de elasticidad de la demanda o las percepciones relativas a la calidad de la educación. La consideración de que los sujetos actúan racionalmente presupone, por ejemplo, que las familias puedan llegar a contemplar incluso el endeudamiento como estrategia de inversión educativa. Pero los supuestos también atañen a las respuestas esperadas ante la aplicación de los dispositivos pedagógicos, especialmente en lo que se refiere a aquellas estrategias dirigidas a colectivos específicos en situación de riesgo educativo. Podemos encontrar ejemplos de ello en determinados programas contra el abandono o el ausentismo escolar, en formas de escolarización paralela o alternativa a la escolarización ordinaria o en medidas de educación compensatoria. Ocurre incluso

que, en los casos en los que la aplicación de estos programas resulta exitosa desde el punto de vista de la integración de los sujetos, nada garantiza después un éxito educativo que se sigue midiendo en términos académicos.

- *Los juicios morales.* Finalmente, es también una constante en el discurso escolar la presencia de juicios morales sobre los individuos y sus familias. Los ejemplos presentados permiten observar cómo estos juicios operan a distintos niveles. Paradójicamente, una institución que se caracteriza por el corporativismo académico para medir el éxito escolar, incorpora a menudo juicios de valor acerca de la conducta de los individuos fuera de la vida escolar. El caso de Montse es sin duda paradigmático. El rechazo institucional alcanza no sólo su desapego escolar, sino también su comportamiento fuera del aula. En los casos de Joao o Néstor, por otra parte, los juicios morales alcanzan al individuo y a sus familias. Reconocer la dificultad que caracteriza sus condiciones de vida no excluye que en muchas ocasiones la escuela –y muy a menudo la propia Administración educativa– sancionen moralmente la incapacidad del individuo o su familia para desarrollar las disposiciones educativas esperadas. El estigma de la pobreza se plasma en los juicios acerca de los hábitos de socialización, las pautas de consumo o la falta de implicancia institucional. Los pobres acaban por ser así culpables, o por lo menos, corresponsables de su situación de pobreza.

Estas dimensiones parecen estar siempre presentes de forma implícita en el diseño institucional de las políticas educativas dirigidas a combatir el fracaso escolar y enraizadas en la cultura escolar. Constituyen en su conjunto impedimentos institucionales y culturales al desarrollo de verdaderas –políticas de subjetividad– en sus tres componentes: proyecto, confianza y narrativa. Ninguno de estos elementos parece poder desarrollarse desde las constantes observadas en la intervención educativa.

Defender el desarrollo de políticas de subjetividad efectivas no supone en ningún caso desnudar a la institución escolar de cual-

quier regla, ni adaptar acriticamente cualquier intervención educativa a los –deseos– del actor. Supone, eso sí, reconocer la existencia de los *habitus*, de una forma de estar en la escuela que es expresión de experiencias sociales y personales que no empiezan ni terminan en la escuela. Supone intervenir sobre sujetos sin la necesidad inexcusable de convertirlos en alumnos.

[232] Un proyecto vital debe poder construirse sobre la confianza. Ninguno de los casos estudiados refleja la presencia de relaciones de confianza entre los actores afectados y la institución. La institución –espera– el cambio, no lo propicia, y lamenta su no aparición desde la pasividad o desde la aplicación de fórmulas que no resultan válidas para alterar las disposiciones educativas, o, dicho de otro modo, para transformas las condiciones de educabilidad.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1985), "El aparato ideológico del estado escolar como aparato dominante", en A. Gras (ed.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Madrid, Narcea.
- Apple, M. W. (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, London, Taylor and Francis.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse*, London, Routledge.
- Bernstein, B. (1977), *Class, Codes and Control*, vol. 3, London, Routledge and Kegan Paul.
- Bonal, X. (2007), "On global absences: reflections on the failings of the education and poverty relationship", en *International Journal of Educational Development*, vol. 27, nº 1, págs. 86-100.
- Bonal, X. et al. (2005), *Apropiaciones escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia*, Barcelona, Octaedro.
- Bonal, X. (2004), "Contra la pobreza... ¿desigualdad? La educación como estrategia de superación de la pobreza según el Banco Mundial. Algunos ejemplos de América Latina", en R. Gomà y J. Jordana (eds.), *Descentralización y política social en América Latina*, Barcelona, Fundación CIDOB, págs. 91-125.
- Bonal, X. (1998), "La sociología de la política educativa: aportaciones al estudio de los procesos de cambio", en *Revista de Educación*, vol. 317, págs. 185-202.
- Bonal, X.; A. Tarabini et al. (2010), *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une theorie de la pratique*, París, Droz.

[234]

- Bourdieu, P. & J. C. Passeron (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bowles, S. & H. Gintis (1983), "La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción capital-trabajo", en *Educación y sociedad*. vol. 2.
- Bowles, S. & H. Gintis (1986), *Democracy and Capitalism*, New York, Basic Books.
- Carnoy, M. & H. M. Levin (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Giroux, H. A. (1983), *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, New York, Bergin & Garvey.
- Popkewitz, T. (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- Sharp, R. & A. Green (1975), *Education and Social Control*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Tedesco, J. C. (2004), "Nuevas tendencias y desafíos de la educación: reflexiones en torno a la igualdad de oportunidades", en X. Bonal, M. A. Essomba y F. Ferrer (coord.) (2004), *Política educativa i igualtat d'oportunitats. Prioritats i propostes*, Barcelona, Ed. Mediterrània, Colección Polítiques, nº 42.
- Tyack, D. & L. Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas educativas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

EL DESPRECIO POR ESE ALUMNO

Néstor López

Mientras el mundo cambia, en muchas escuelas se busca que esos cambios no ingresen a las aulas, que no alteren el clima de trabajo. Más aún, en ellas se espera que las cosas sigan siendo como eran en esa época en que –en el imaginario de muchos– quedó como la época de oro de la educación de nuestros países. Cambio social e inercia institucional coexisten, alimentando día a día un ya profundo desencuentro entre las escuelas y el contexto en el cual están insertas, y en consecuencia, entre los docentes y sus estudiantes.

Las expresiones del cambio social son múltiples. En las últimas décadas, el mundo se ha transformado abruptamente; el proceso de globalización, la redefinición de los espacios y del territorio que se desprenden de él, la reconfiguración de los flujos migratorios, la mundialización de los centros de decisión y poder, y la creciente prevalencia de la economía, de los mercados y del consumo en la definición de la vida cotidiana de los sujetos, son expresión clara de esos cambios. En aspectos que tienen especial impacto en la vida de adolescentes y jóvenes, las nuevas tecnologías reconfiguran plenamente su modo de habitar el presente. Internet, telefonía celular, teléfonos inteligentes, *notebooks*, tabletas, y a través de ellos las redes sociales y los espacios digitales de pertenencia e interacción, son hoy parte de su vida cotidiana, sea porque tienen acceso como usuarios, o porque se sienten excluidos de su uso.

Lejos de buscar el modo de interactuar con esa dinámica, muchas instituciones escolares tienden a replegarse, a cerrar sus puertas al cambio, a negarlo. La escuela fue concebida para interactuar con un adolescente que ya no existe. Quienes hoy ingresan a las aulas poco tienen que ver con aquel para el cual fueron pensadas, o aquellos para quienes fueron formados los docentes, y ello genera una tensión frente a la cual pocas veces se encuentra la respuesta adecuada.

La desigualdad y la diversidad entraron a las aulas de la mano de alumnos sumamente diferentes de los clásicos, y sumamente diferentes entre ellos. Una expresión de la desigualdad en las aulas es la mayor presencia de adolescentes y jóvenes provenientes de estratos sociales históricamente relegados de las instituciones educativas. Cada vez hay más alumnos para los cuales permanecer escolarizados representa un gran esfuerzo. Jóvenes que además deben trabajar o asumir responsabilidades esenciales en el funcionamiento cotidiano de sus hogares, que no pueden comprar libros o materiales, que viven en condiciones muy precarias.

La diversidad, por su parte, se expresa de muchos modos. Por un lado, adolescentes y jóvenes provenientes de los pueblos indígenas o afrodescendientes que antes no ingresaban a las escuelas, y ahora están en ellas. O alumnos que provienen de otros países, con otras culturas y lenguas. También es expresión de la diversidad que irrumpe en las aulas la presencia de adolescentes que construyen su identidad desde representaciones y referentes muy diversos, visibles en sus modos de vestir, en sus preferencias y consumos culturales, en sus preferencias sexuales, o en su modo de leer e interpretar el mundo.

De todos modos, el diálogo con docentes y directivos pone en evidencia que no sólo hay un corrimiento del perfil de los alumnos en términos económicos o culturales. Lo que se ve crecientemente es un desajuste en términos valorativos entre el alumno que se quisiera tener, y aquel que efectivamente está en el aula día a día. No sólo se constata que los nuevos alumnos son diferentes, sino además se hace visible que esa diferencia genera malestar, y más aún, es connotada y valorada negativamente.

A muchos docentes les genera malestar los alumnos que tienen. Esta tensión ya no es expresión de la desigualdad, ni es expresión de la diversidad, sino que da cuenta de cierto desprecio por aquellos cuyo origen social o cuya identidad difieren de aquel alumno añorado. Los ejemplos son múltiples: la docente que considera que algunos de sus alumnos son como "la manzana podrida", que si no se la saca a tiempo contagia a las demás; aquel maestro que en una

entrevista manifestaba que le molestaba el olor de sus alumnos; el directivo que menciona que, “con lo que me costó expulsar a ese joven, ahora me obligan a recibirlo nuevamente, y encima con beca...”; la docente que considera que la escuela no es para “esta clase de chicos”.

Este capítulo se centrará en este tema: el desprecio que muchos docentes y directivos sienten por sus estudiantes. La reflexión se centra en el caso específico de la educación media, aquella orientada a adolescentes y jóvenes, por ser ellos los principales destinatarios de este tipo de representaciones discriminatorias. Se desarrollarán –en tono de ensayo que busca generar algunas recomendaciones- tres líneas narrativas complementarias. La primera lleva a considerar el modo en que los sujetos –y entre ellos los estudiantes– construyen su identidad. La segunda apunta a mostrar cómo las instituciones escolares se ocupan de negar esas identidades. La tercera propone algunas claves interpretativas de estos procesos desde el campo de las políticas educativas, y desde la dificultad estructural que tiene el Estado de relacionarse con las nuevas generaciones. El texto termina con breves consideraciones, que apuntan a identificar algunos desafíos pendientes en la agenda política actual.

Los sujetos y sus identidades

La identidad de los sujetos se construye a partir del entrecruzamiento de múltiples atributos personales, rasgos heredados, elecciones, preferencias y gustos. Puede sostenerse que uno es quien es a partir de su edad, sexo, nacionalidad, religión, preferencias sexuales, gustos alimentarios, elecciones musicales, la relación con el deporte, o el posicionamiento político. Estos aspectos, entre muchos otros, se articulan en cada uno de nosotros de un modo diferente, construyendo así identidades propias de cada sujeto. Es desde esas identidades que podemos establecer vínculos, relacionarnos, o encontrar espacios de pertenencia. Más aún, son rasgos de identidad aquellos atributos propios desde los cuales cada uno establece relaciones de pertenencia y reconocimiento mutuo. Es desde ellos que en nuestra vida cotidiana nos

podemos sentir parte de una multiplicidad de comunidades o grupos de pertenencia. El ordenamiento de esos rasgos de identidad suele estar definido por el contexto en que se expresan. Por ejemplo, en el ámbito laboral adquieren especial relevancia aquellos que hacen a la trayectoria profesional, y en momentos de ocio se hacen más visibles los que tienen que ver con los consumos culturales o la relación con el deporte. Así, uno va cambiando el ordenamiento relativo de sus rasgos de identidad en el devenir de las situaciones, conformando modos de relacionarse propios de cada contexto o grupo de pertenencia.

En contextos sociales crecientemente heterogéneos, es habitual que nos encontremos compartiendo espacios de la vida cotidiana con muchas personas que poco tienen que ver con nosotros. Las migraciones o la proliferación de nuevos espacios de pertenencia virtuales, entre otros fenómenos, llevan a que tengamos cerca, física o geográficamente, a sujetos con los cuales desde el punto de vista identitario nos podemos llegar a sentir muy lejos, con quienes hay pocos puntos de encuentro e identificación. Como efecto de la escolarización masiva de adolescentes, hoy las escuelas del nivel medio se ven enfrentadas con este desafío: sus aulas están plenas de estudiantes con identidades muy diferentes. Diferentes entre ellos, o diferentes respecto de la identidad de los docentes. Pero –lo más importante– también diferentes respecto de la identidad de aquel alumno para el cual fueron pensadas esas instituciones educativas.

¿Cómo relacionarse con esas múltiples identidades? ¿Cómo establecer un diálogo productivo con alumnos cuyas identidades individuales son, también, múltiples? ¿En qué medida las instituciones educativas pueden dar una respuesta adecuada frente a este desafío? En los hechos, las respuestas son muchas. Pero pocas veces ellas logran escapar a la tentación de otorgar a sus alumnos una identidad única, estática, casi obvia, que calme la angustia de tener que saber quién es ese otro. Pocas veces logran renunciar al etiquetamiento.

El mecanismo habitual es apelar a ciertos rasgos que se consideran dominantes, y definir la identidad del alumno a partir de ellos. Así, si un adolescente pertenece a una comunidad indígena, seguramente la institución escolar apelará a ese rasgo para definir su identidad, y desde allí establecerá con ese alumno un diálogo basado en todos los supuestos que la institución o el docente tienen respecto a lo que es ser indígena. Si en el grupo de alumnos que comparten un aula hay diez adolescentes indígenas, esos diez serán tratados como tales, del mismo modo, en una relación que se sustenta en esos supuestos. Es muy probable que el ser indígena no sea el rasgo más relevante de identidad para esos adolescentes, y que sus identidades estén construidas desde espacios de pertenencia más propios de su edad. Y es más probable aún que esos diez alumnos poco tengan de iguales entre ellos, a partir de los múltiples aspectos de su identidad que cada uno valora como propios. Las miradas basadas en el etiquetamiento de los sujetos a partir de un único rasgo de su identidad –él ES indígena, ella ES lesbiana– representan uno de los actos de violencia más habituales en la relación de las instituciones y sus alumnos. El docente habla a su alumno desde el etiquetamiento, y el alumno le responde desde su vivencia, su identidad compleja. El etiquetamiento, en tanto negación de la oportunidad de conocer al otro, obstaculiza la posibilidad de construir un diálogo creativo, de generar condiciones para que la experiencia educativa sea exitosa.

Amartya Sen analiza en detalle este mecanismo de etiquetamiento en su trabajo *Identidad y violencia*. Allí destaca que la atribución vehemente de un rasgo de identidad sobre otro, el etiquetamiento a partir de un rasgo único, puede incorporar dos distorsiones distintas, aunque interrelacionadas. Por un lado, seguramente llevará a una descripción errónea de las personas que pertenecen a una categoría dada. Si retomamos el ejemplo de los adolescentes que pertenecen a una comunidad indígena, el docente los trata como indígenas cuando ellos tal vez sientan que su identidad es otra. Por otro, establece una valoración relativa de los rasgos de identidad,

estableciendo que los únicos relevantes son aquellos desde donde se produce el etiquetamiento. Siguiendo con el mismo ejemplo, el único rasgo valioso de estos alumnos es el ser indígenas; los demás son menores, dignos de ser subestimados (Sen, 2007).

[240]

Para los adolescentes resulta una tarea muy compleja lograr que sus docentes los vean desde sus propias construcciones identitarias. Su libertad para afirmar las identidades personales a veces puede ser muy limitada a los ojos de los demás, sin importar cómo se ven ellos mismos. Sen se pregunta, en ese mismo texto, hasta qué punto podemos persuadir a los demás de que somos diferentes de lo que ellos afirman que somos, cuando estamos ante otros que están decididos a hacernos diferentes de lo que nosotros decidimos ser.

Desde una perspectiva diferente, Seyla Benhabib ofrece otras categorías de análisis que permiten una mayor comprensión de esta compleja y asimétrica relación entre los docentes y sus alumnos. Su reflexión parte de toda la tradición de los estudios culturales, la cual se basa siempre en la relación entre un observador –desde un cronista del siglo XVIII hasta un antropólogo o un agente para el desarrollo contemporáneos– y un sujeto observado. El observador social es quien discursivamente genera e impone unidad y coherencia a la realidad observada, delimita, clasifica, ordena. Este ordenamiento –generado a partir de esta mirada “desde afuera”– tiene como propósito comprender, dar sentido y controlar esa situación “amorfa” frente a la cual se encuentra.

El agente social, aquel que es observado inmerso en su vida cotidiana, construye una definición de sí mismo desde otro lugar, desde su vivencia diaria, sus elecciones, su propia identidad. Esa unidad y coherencia que le adjudica el observador social poco habla de él, ni del conjunto de sujetos con quien este agente social interactúa y comparte su cotidianidad. Cuanto más uno se acerca a los agentes, más se diluye la posibilidad de encontrar entre ellos una unidad. Una mirada “desde adentro” atenta contra esa coherencia desde la cual se pretende controlar la situación (Benhabib, 2006).

Esta caracterización de la relación entre el observador social y el agente social permite comprender la relación entre las instituciones estatales y los ciudadanos, y entre ellas, la que establece la escuela con sus alumnos.¹ El docente se refiere a su alumno desde la imagen que resulta de ese ejercicio discursivo de construir un relato sobre el otro, desde categorías clasificatorias que promueven un orden estático. El alumno le responde desde su vivencia, desde una complejidad invisibilizada por ese relato. Nuevamente, cabe aquí remarcar cómo la asimetría de la relación entre docente y alumno convierte este desajuste discursivo en un acto de violencia institucional hacia aquel adolescente cuyo relato no encuentra lugar en las aulas, no puede ser desplegado.

El relato que cada uno construye de sí mismo es un elemento central en el análisis del modo en que desde las institucionales escolares se procesa la relación con la identidad de sus alumnos. Como destaca Benhabib, “nacemos en redes de interlocución o redes narrativas, desde relatos de género hasta relatos lingüísticos, o los grandes relatos de la identidad colectiva. Somos conscientes de quiénes somos aprendiendo a ser socios conversacionales en estos relatos”. No elegimos esos relatos iniciales, nos los dan, somos inmersos en ellos, y es desde ellos que vivimos la primera inserción al mundo. Nos son impuestos, pero en esa imposición nos construyen, nos dan un sentido inicial.

El gran desafío que cada uno de nosotros enfrenta es el de poder reescribir, a partir de aquellos relatos, nuestras historias individuales de vida, nuestra propia identidad. En el paso desde relatos que nos fueron inevitablemente impuestos hacia otros elegidos por uno mismo se juega el momento de construcción de un sujeto libre. La adolescencia representa sin dudas el primer gran momento de reescritura de esos relatos, el primer paso en el proceso de construcción de una identidad propia. Lejos de ofrecer un espacio donde se

¹ Un aporte similar realiza María Bertely Busquets en este mismo libro, cuando recurre a la tensión entre sujeto de interés público y sujeto de derecho.

desplieguen esos relatos, donde pueda experimentarse la escritura de los nuevos, la escuela los niega, los reprime, los desoye.

La escuela y sus estudiantes

[242]

La negación de aquellos relatos que hacen a la identidad de los alumnos es una práctica constitutiva de las instituciones educativas desde sus inicios. Los sistemas educativos de la región nacieron con una misión clara en el proceso de conformación de las naciones de la región: la formación de sus ciudadanos. Más aun, el desafío entonces era construir al nuevo ciudadano, imaginarlo, bosquejarlo, moldear al sujeto que habitaría y sería protagonista de estas nuevas sociedades. ¿Qué es ser brasileño, o ser argentino o mexicano? Esa pregunta no tenía respuesta en el momento en el que nacen las naciones latinoamericanas, y era necesario dársela; hubo que ir creando esa imagen, con su identidad y su tradición. En territorios poblados por indígenas, afrodescendientes, españoles, italianos, árabes o polacos, esas identidades debían ser reemplazadas por otras nuevas: peruanos, chilenos, colombianos.

La estrategia elegida fue clara. Si a cada sujeto se lo trataba como si fuera este nuevo ciudadano, él mismo terminaría transformándose en el ciudadano deseado. Si al indígena se lo trata como mexicano –y no como indígena– será mexicano, se transformará en mexicano, en ese mexicano creado como sujeto de esta nueva nación. El afrodescendiente será brasileño, el italiano argentino. El mejor gesto que se podía tener hacia ellos era negarles su identidad, pues de ese era el modo de sumarlos a un nuevo proyecto colectivo. Reconocer su origen, por el contrario, era dejarlos afuera, o convertirlos en blanco de la violencia pública. Asimilación y exterminio forman parte de la historia de la relación de los estados latinoamericanos con la diversidad de quienes habitaban sus territorios.

Las clases de historia –con sus héroes nacionales y próceres–, el ritual en torno a los símbolos patrios, la lengua, los uniformes o la educación física buscaban convertir a cada sujeto, cualquiera sea su

origen, en ese nuevo ciudadano dispuesto a sumarse al proyecto colectivo de una nueva nación, a integrarse a él. El ritual era el mismo en cada escuela. Las clases se daban del mismo modo, los hechos se narraban de igual manera, los libros eran los mismos, y también lo eran los ejemplos utilizados y los ejercicios. Un relato único que en su repetición iba moldeando a esos nuevos ciudadanos de estas nuevas naciones. Un relato que partía de la negación total de la identidad de sus alumnos, la cual debía ser borrada para construir otra. Las instituciones escolares actuales tienen en su impronta esta marca de origen. Una historia de más de un siglo legitima la violencia institucional que hoy vemos en los procesos de etiquetamiento y negación de la compleja identidad de sus alumnos.

La persistencia de ese principio de negación de la identidad de los alumnos se hace visible cuando se trata de identificar al alumno que los docentes tienen en mente como alumno ideal. La noción de alumno ideal remite aquí a aquel que los docentes y directivos tienen presente en el momento de establecer los criterios de funcionamiento de la institución, al planificar las actividades, al pensar el día a día del aula. El funcionamiento de la institución y la planificación de sus actividades no puede ser hecho “en abstracto”, sino que debe ser hecho teniendo una representación del alumno para el cual se lo hace, quiénes serán los destinatarios, quiénes serán los estudiantes que participarán de esas actividades. Ahora bien, ¿a quiénes tienen en mente docentes y directivos en el momento de pensar la institución? ¿Para qué tipo de alumnos son pensadas las prácticas escolares?

A lo largo de diferentes estudios realizados desde el IPE-UNESCO Buenos Aires se fueron identificando rasgos que permiten figurar a aquel alumno imaginado.² Hay un conjunto de prácticas que hacen suponer que la escuela tiene en mente a alumnos que no provienen

² Éste fue un tema trabajado en el estudio titulado “Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur” (2005), del IPE-UNESCO Buenos Aires, bajo la dirección general de Néstor López. Dentro de la producción de ese proyecto, aparece especialmente tratado en los libros de Bello, Castañeda Bernal, Feijóo, Navarro y López.

de hogares pobres, lo cual se evidencia en dinámicas naturalizadas que presuponen un nivel básico de bienestar. Un ejemplo de ellas es el dar a los alumnos tareas para el hogar; realizar tareas en su casa presupone que los alumnos tienen tiempo y espacio para hacerlas, y en muchos casos, el estímulo o apoyo de los adultos. Hoy son muchos los estudiantes que no cuentan con tiempo fuera de la escuela por sus compromisos laborales o de cuidado, y no tienen en su vivienda un espacio donde retirarse y poder concentrarse en sus estudios. También, son indicios del nivel socioeconómico esperado expectativas respecto del modo en que ellos deben vestir, o el hecho de que recaiga sobre la economía de sus hogares no sólo el costo de aquellos útiles escolares básicos, sino también de los libros de trabajo. Por otra parte, hay prácticas institucionales que muestran una escuela que supone alumnos que hablan español –o portugués en el caso de Brasil–, por lo cual alumnos que sólo conocen las lenguas originarias quedan desplazados de ellas, u otras que tienen en mente alumnos urbanos, al manejar horarios, calendarios y usos del tiempo que en ciertas zonas rurales son decididamente inadecuados.

Pero muchos docentes, a la hora de explicar el fracaso escolar de sus alumnos, suelen poner de manifiesto otros rasgos de aquel alumno para el cual están trabajando. Lo hacen al dar lugar a expresiones del tipo "...y cómo no le va a ir mal si su familia no lo apoya en nada..." o "...cómo va a aprender si su padre está preso...". Así, aparece un conjunto de apreciaciones que pone en evidencia –en el caso de los ejemplos– que la escuela espera alumnos cuya familia esté apoyándolos permanentemente, y que además sean de "buena familia".

Es posible sostener –a partir de relatos como éstos– que el alumno que está en la representación de muchos de los docentes es un alumno urbano, blanco, de clase media o media alta, de familia "bien constituida" y de "moral intachable".³ Ese es el alumno para el cual se piensa la institución y sus prácticas, para el cual ellos

³ Esta relación entre alumno ideal y alumno real fue desarrollada más en profundidad en el libro –Equidad educativa y desigualdad social– (López, 2005)

planifican sus clases. Marisa Stigaard, analizando en detalle entrevistas a docentes de escuelas del nivel medio realizadas en cuatro países de América Latina, concluye que el alumno deseado por los docentes es aquel que sabe hacer su trabajo como estudiante, es autónomo en responder a sus aprendizajes, realiza sus trabajos, lee bastante, sabe proyectarse hacia el futuro, no necesita que nadie le diga qué debe hacer, es consciente del papel que tiene como estudiante y como ser social, tiene interés en mejorar, en superarse, es solidario, democrático, resolutivo, emprendedor, puntual, cuenta con el apoyo de su familia, es comprometido, activo, partícipe, disciplinado, aplicado y respetuoso (Stigaard, 2011).

Así, aún es habitual ver que a la hora de diseñar las prácticas institucionales y pedagógicas, los docentes no tienen en cuenta la identidad de sus alumnos reales, aquellos que están en sus aulas. Persiste en sus escuelas la lógica de negación de la identidad de ellos. Teniendo en mente a aquel alumno ideal, suelen definir a sus alumnos reales por la negativa, por aquello que no son, por lo que no tienen, aquello que los diferencia del alumno idealizado. El alumno ideal pasa a ser aquí también ideal en el otro sentido de la palabra, aquel que es deseado, aquel que quisieran tener.

El alumno real es despreciado, su identidad no interesa, no hay voluntad de establecer un diálogo basado en su reconocimiento. Por el contrario, tal como hace más de un siglo, frente a ese alumno real persiste la esperanza de convertirlo en el alumno deseado, y desde esa lógica es visible cómo se premian los esfuerzos que cada niño o adolescente hace por aceptar esa transformación. Cabe aquí repetir la pregunta que se hace Sen: *hasta qué punto podemos persuadir a los demás de que somos diferentes de lo que ellos afirman que somos, cuando estamos ante otros que están decididos a hacernos diferentes de lo que nosotros decidimos ser.* Para un adolescente, permanecer en la escuela significa aceptar el juego de actuar un personaje que no es, ocultar su compleja identidad, reprimir la posibilidad de experimentar o desplegar nuevas narrativas sobre sí mismo. La

irrupción de rasgos que no son compatibles con la imagen idealizada por sus docentes puede significarle la aparición de un sinnúmero de estrategias institucionales de sanción y exclusión.

[246]

Pero la negación de la identidad no sólo aparece en las prácticas escolares, en el modo en que cada docente o cada institución resuelven la relación con sus estudiantes. Hay otra expresión de esa negación mucho más institucionalizada, invisibilizada y naturalizada. Esta negación se manifiesta ya no en la calidad de la relación que la institución establece con sus alumnos, sino también en la presentación de aquellos contenidos que considera valiosos. El currículum escolar ofrece –tal como se discute en otros capítulos de este libro– una concepción de ciudadano fuertemente sesgado hacia esa imagen del tipo ideal, urbano, blanco y de clase media. Una imagen de sujeto en la cual una parte importante del alumnado –y de sus familias– no se ven reflejados. Cuando los alumnos, sus padres, o referentes de las comunidades expresan su malestar con los contenidos curriculares, cuando denuncian que la escuela no les habla de su realidad, ponen en evidencia que ellos no se sienten representados en los contenidos considerados valiosos, y que su realidad no adquiere esa calificación. Cabe aquí simplemente dejar expresado este punto, cuyo desarrollo excede los propósitos de este texto. Sólo se busca destacar que las propuestas curriculares actuales aparecen como sumamente limitadas frente a un desafío fundamental: todos los ciudadanos tienen el derecho de verse igualmente representados en el currículum escolar. Lejos de ello, los que están actualmente en vigencia en la región suelen proponer una clara escala de valoraciones desde las cuales ciertas identidades o pertenencias culturales quedan subvaluadas o negadas frente a otras.

Sea a través del trato diario con estos nuevos estudiantes, sea por su ausencia en los contenidos que la escuela considera significativos, quienes no responden a esa imagen de alumno ideal se ven diariamente violentados por las instituciones educativas. En este punto, las instituciones escolares se constituyen en instituciones que, operando bajo el mandato de la inclusión

educativa, terminan siendo sumamente discriminatorias. Adquiere aquí sentido una hipótesis: una de las principales causas de desescolarización de los adolescentes, o de la dificultad de seguir avanzando en la expansión de la educación media, está en la violencia que muchas instituciones tienen hacia ellos al no estar dispuestas a establecer un diálogo que parta de reconocer quiénes son, de asumir su verdadera identidad.

[247]

Estado, inclusión y reconocimiento

Detrás de estas prácticas discriminatorias que se hacen visibles en muchas instituciones escolares, subyacen dos procesos fuertemente articulados, que es necesario tener en mente. Por un lado, el profundo cambio en las reglas de juego que representa para los agentes educativos el paso desde una escuela media que fue concebida para la selección social hacia otra que tiene como fin último la inclusión social y educativa. Por otro, la dificultad estructural que tienen los Estados para relacionarse con los adolescentes y los jóvenes a partir de su reconocimiento.

Hasta hace no más de dos o tres décadas las escuelas medias estaban concebidas desde un claro espíritu de selección y estratificación. Por un lado, no todos los adolescentes estaban habilitados a circular por sus aulas; era habitual que para poder iniciar la escuela secundaria se tomara un examen de ingreso que apuntaba a seleccionar a quienes iban a tener la posibilidad de acceder a ellas. Por otro, las escuelas contaban además con el recurso de la expulsión; si un alumno pudo ingresar al Nivel Medio, pero no lograba superar los desafíos académicos de la institución o no se ajustaba al comportamiento allí esperado, podía ser expulsado de su carrera educativa.

El diseño de la institución educativa y la formación de sus agentes estuvo organizada en torno a este principio ordenador de la educación media. Las instituciones tenían una imagen clara del alumno que esperaban tener en sus aulas, y generaban normas y dinámicas cotidianas a su medida. Los docentes eran preparados

para interactuar con ese alumno, y formaba parte de su misión contribuir con el proceso de selección, a través de las calificaciones o de las sanciones. Más aún, esta concepción de la escuela media logró plena legitimidad en el campo de las representaciones sociales. Era habitual que las familias evaluaran a su manera si a sus hijos “les daba” para poder continuar sus estudios una vez finalizado el ciclo primario, siendo de este modo cómplices o partícipes del proceso de selección, o aceptaban sin cuestionamiento alguno el dictamen escolar cuando algún adolescente era expulsado de las aulas.

Hoy el contexto en el cual se lleva a cabo la educación en el nivel secundario es otro. Desde el punto de vista formal, “el momento de quiebre” se da cuando la escuela media comienza a ser obligatoria. Ya en casi todos los países de América Latina el primer ciclo del Nivel Medio –el que suele ser denominado *medio bajo*– es obligatorio, y son muchos en los cuales también lo es el *nivel medio alto*. En ellos, el ciclo de obligatoriedad escolar se extiende a un total de 12 ó 13 años.

Esta transformación de la escuela media puede ser comprendida precisamente como el resultado del profundo cambio social que se viene dando en la región en las últimas décadas. Nuestras sociedades son cada vez más complejas y, consecuentemente, los recursos necesarios para poder insertarse plenamente en ella también son más, y más complejos. Si el sentido de la educación básica –que históricamente se limitaba a la escuela primaria– es garantizar a las nuevas generaciones el acceso a esos recursos, hoy la escuela media debe ser considerada como parte de esa educación básica. Como parte de esa formación integral para la inclusión, el componente de formación para el mundo laboral es central. Hoy el Nivel Medio es un umbral de base para acceder a puestos de trabajo medianamente aceptables.

Esta necesidad de más recursos para la integración social y laboral se expresa además en una creciente expectativa y en una clara demanda de las familias por educación media para sus hijos y, consecuentemente, en la necesidad de los Estados de generar

respuestas de política pública a esa demanda. Pero, además, la consolidación de la educación como un derecho refuerza la presión sobre los Estados para garantizar el acceso a la educación media y legítima le decisión de incluirla en el ciclo de obligatoriedad.

La elección de los alumnos ya no es una práctica para la cual las escuelas están habilitadas. Su misión ya no es la selección, sino la inclusión. Tampoco pueden expulsarlos, el desafío es encontrar el modo de interactuar con ellos. Más aún, tienen que garantizar a esos alumnos una experiencia educativa exitosa, en la cual puedan tener acceso a esos conocimientos que los constituyen en ciudadanos plenos. Es un derecho de los adolescentes y una obligación de la escuela. Frente a este cambio, docentes y directivos –y las instituciones mismas– se quedan sin recursos para afrontarlo. Aquellos que formaron parte de su identidad hoy no tienen valor. Si el docente apela a la formación que recibió, seguramente reproducirá prácticas que hoy carecen de legitimidad. Actos que en algún momento fueron reivindicados como parte de su misión hoy son actos discriminatorios. Ellos son colocados en el lugar de garantes del derecho a la educación, pero no reciben los recursos necesarios para concretar ese mandato.

El desprecio por esos alumnos expresa la soledad en la que los agentes educativos fueron dejados frente a ellos, la ausencia de recursos pedagógicos e institucionales para poder establecer con los estudiantes un diálogo productivo. Lo que el Estado no da, el agente lo inventa;⁴ el docente y el directivo son agentes estatales a los que su Estado no garantizó los recursos básicos adecuados para que cumplan su misión. Frente a esta ausencia, ellos hacen lo que pueden, y buscan entre los recursos que tienen en su haber, ya no como agentes estatales sino como simples hombres y mujeres. Lo que ellos creen que hay que hacer, lo que aprendieron en su historia,

⁴ En el libro *Equidad educativa y desigualdad social*, esta frase aparece como el subtítulo de una sección en la cual se desarrolla la idea de agentes estatales puestos a cumplir una misión sin los recursos adecuados. Se recurre allí a la imagen de soldados que son enviados a una guerra con armas obsoletas u oxidadas.

en su escuela, en la vida. En algunos casos, el resultado es positivo y las experiencias son exitosas; muchas de las instituciones que son vistas como ejemplares en el modo en que han podido dar respuesta al desafío de la inclusión educativa en contextos sociales complejos y heterogéneos encontraron sus respuestas de este modo, con docentes y directivos que –carentes de una propuesta institucionalizada– la generaron desde ellos mismos, y de modo informal, a partir de sus propios recursos, y desde su compromiso. Pero, en muchos casos, la respuesta no es la más adecuada, y aparecen estas prácticas discriminatorias basadas en la negación del nuevo desafío institucional y del nuevo escenario en el cual se enmarca.

En líneas generales, y sin olvidar las particularidades y los matices propios de cada país de la región, es posible sostener que el modo en el que hoy se está abordando el proceso de transición, desde una institución selectiva y reproductora de las pautas de estratificación social hacia otra que se compromete con la plena inclusión social de las nuevas generaciones, descansa mucho más en iniciativas individuales e informales que en una política de Estado orientada al rediseño profundo de sus instituciones y a la formación y apoyo de sus agentes. Esta escasez relativa de una política de Estado para abordar la compleja tarea de llevar a cabo el objetivo de garantizar una educación de calidad para todos basada en el reconocimiento de sus alumnos, pone a los docentes en el lugar de agentes estatales que discriminan en sus prácticas, hecho que debería ser inadmisibles en el marco de un Estado de derecho. En la relación entre el Estado y sus ciudadanos no hay lugar para la discriminación.

Ahora bien, es necesario aquí un paso más, reconocer que la tendencia que tienen las instituciones escolares a negar la identidad de sus alumnos, y en especial la de los adolescentes, refleja un proceso que va más allá del sistema educativo mismo. Expresa la dificultad del propio Estado de generar una relación con adolescentes y jóvenes basada en su reconocimiento. Lejos de promover para ellos un espacio de crecimiento, experimentación y despliegue de las identidades, el Estado suele establecer una relación con los

adolescentes y jóvenes que parte del supuesto de que ellos deben ser encauzados. Son vistos como sujetos carentes, en transición, preparándose para ser adultos, que deben ser recuperados, orientados, que no se puede confiar en ellos.

Subyace a esta lógica un conjunto de representaciones instaladas en la sociedad, sumamente naturalizadas, que los Estados reproducen. Durante el trabajo de campo que Mariana Chaves realizó para su tesis doctoral, identifica un conjunto de representaciones en torno al ser jóvenes, entre las que se destacan: el joven como ser inseguro de sí mismo, como ser en transición, como ser no productivo, como ser incompleto, como ser desinteresado y/o sin deseo, como ser desviado, como ser peligroso, como ser rebelde o peligroso, o como ser del futuro.

Como efecto de ello, la relación que se establece con ellos debe ser una relación basada en el principio de orientación, represión, y –tal como se mostró– negación. No importa cómo son hoy, pues hoy son carentes, peligrosos y están desorientados. Lo que importa es cómo deben ser. Y frente a este razonamiento, las instituciones estatales se muestran conocedoras de ese “cómo deben ser”. ¿Cómo deben ser? Desde la escuela se dan señales claras al respecto. Deben ser como ese alumno idealizado, aquel responsable, comprometido, solidario, resolutivo que identificó Stigaard. Deben ser de moral intachable, y –en lo posible– urbanos, blancos y de clase media. Tal como se pudo ver, las instituciones dan estas señales a través de sus prácticas diarias, de la valoración que hacen de sus alumnos, de lo que premian, y también a través de su currículum.

Comentario final

Subyace a este análisis la certeza de que hoy el proceso educativo no es posible si no parte de un diálogo entre docente y alumno basado en el reconocimiento mutuo. Un docente que conoce a sus alumnos muestra interés por saber quiénes son, los respeta, deposita su confianza en ellos. Alumnos que legitiman el lugar de

su docente, lo valoran, ven en él un referente válido para su aprendizaje, alguien en quien también confiar, con quien es posible la construcción de conocimiento. Se presupone aquí una relación al mismo tiempo asimétrica y simétrica. Asimétrica, pues necesita del desequilibrio propio del encuentro educativo para que el aprendizaje sea posible. Simétrica, pues ese encuentro entre docente y alumno debe ser un diálogo basado en el reconocimiento y el respeto mutuo, en la confianza entre ambos, en la valoración del otro como un sujeto pleno de sí mismo. En el ejercicio de negación de la identidad se pone en evidencia un abuso del poder que da al docente y a la institución la asimetría propia del vínculo pedagógico. En tanto subyacen en las prácticas cotidianas de las instituciones escolares estos mecanismos de negación de la identidad de sus alumnos, y la voluntad de convertirlos en un otro idealizado, ese diálogo se ve profundamente dificultado.

La escuela se enfrenta así a un desafío sumamente complejo. En principio, no puede seguir postergando el momento de reconocer en sus alumnos el derecho a elegir entre identidades alternativas y complejas, y la libertad de decidir de qué modo articularlas y priorizarlas, configurando así su modo de ser. La lógica del etiquetamiento basado en el reconocimiento de un rasgo único como legítimo y valorado en la construcción de la identidad del otro no tiene espacio como práctica en una institución que tiene como objetivo fundamental la inclusión educativa. Por el contrario, se impone la necesidad de establecer con sus alumnos un diálogo que parta del reconocimiento pleno de esa identidad compleja y múltiple. Más aún, como parte de ese reconocimiento, la escuela debe ser un escenario fértil en el cual ellos puedan reescribir su historia, experimentar diferentes identidades y esbozar de este modo un nuevo relato para sí mismos. El proceso educativo es un proceso orientado a la transformación de los alumnos, y como tal no debería quedar disociado del ejercicio de reescritura de sus propias identidades.

La estrategia es posible de pensar buscando un modo de imaginar prácticas educativas e institucionales que partan del pleno

conocimiento de sus alumnos reales. Esto es, las instituciones educativas no pueden seguir cerrando los ojos al cambio social, negándolo y respondiendo a él con acciones que profundizan su tradición selectiva y discriminatoria. Es necesario que desde las escuelas se tenga plena conciencia de las características del territorio donde están insertas, de las de sus alumnos y sus familias, de la dinámica de la comunidad a la que ellos pertenecen. A partir de ese conocimiento se podrá avanzar hacia el diseño de propuestas institucionales frente a las cuales los adolescentes y jóvenes se vean representados, que se sientan parte relevante de ese proyecto educativo.

¿Es posible avanzar hacia instituciones cuyas prácticas se basan en el respeto por la identidad de sus alumnos? Hay pruebas de que sí. Muchas de estas instituciones, cuyos directivos y docentes padecen a sus alumnos, coexisten con otras donde se hace un gran esfuerzo por promover dinámicas basadas en el reconocimiento de sus estudiantes. Hay muchas escuelas cuyos directivos y docentes muestran un claro compromiso con promover prácticas que se sustentan en el respeto y el reconocimiento de sus alumnos, y de ellas hay mucho por aprender.

Hay al menos tres observaciones que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de afrontar este desafío. En primer lugar, no se invita aquí a replicar experiencias exitosas. Si bien existen muchas instituciones que están avanzando en reflexiones y prácticas que buscan promover espacios educativos basados en el reconocimiento mutuo, la respuesta que cada una de ellas propone no necesariamente es la adecuada para promover en otros contextos. Las respuestas deben ser pensadas como únicas. Aquella propuesta institucional o pedagógica que es exitosa en un contexto puede ser sumamente inadecuada en otro. Lo que se busca aquí es promover una relación entre la institución y su contexto, por lo cual las respuestas institucionales deben ser concebidas como un hecho relacional, que adquieren valor y se legitiman en su relación con el otro, en su puesta en funcionamiento. Ante *otros* diversos, en contextos y territorios muy diferentes, las respuestas institucionales

deberán ser distintas. En todo caso, lo que sí es digno de ser analizado en esas instituciones de referencia es cuál fue la estrategia a la que recurrieron para llegar a esa respuesta adecuada al contexto en el cual operan.

[254]

En segundo lugar, y tal como ya se señaló, la mayoría de estas experiencias relevantes y dignas de ser tenidas en cuenta no son expresión de una política específica. Por el contrario, en general responden a iniciativas personales de sus directivos y docentes, resueltas a solas, articulando recursos institucionales y propios. Suelen ser acciones que nacen en la informalidad, y dependen casi exclusivamente del compromiso del plantel de la escuela. El gran salto que queda por delante es crear o fortalecer en cada una de las instituciones la capacidad de generar respuestas adecuadas, proveyendo la formación, los recursos y un entramado institucional que garanticen que todas las escuelas puedan dar una respuesta adecuada ante el desafío de la inclusión educativa. La existencia de escuelas que basan sus prácticas en la valoración y el reconocimiento de sus alumnos no puede seguir siendo el resultado de iniciativas personales, basadas en la sensibilidad y el compromiso de docentes y directivos. Por el contrario, esto debe ser el objetivo de una política de Estado, que garantice los recursos necesarios en todas las instituciones para que este proceso de transformación institucional sea posible, y donde la articulación entre ministerios, escuelas e instancias intermedias esté plenamente organizada en torno a este objetivo.

Por último, si hablamos de una relación, ambas partes de esa relación deben ser protagonistas de este cambio. En ese sentido, no se puede avanzar en el rediseño de las instituciones sin escuchar a sus destinatarios, los adolescentes y jóvenes. Es sumamente enriquecedor ver en las entrevistas las apreciaciones y representaciones que ellos tienen de lo que debería ser una buena escuela o un buen docente. Pero, más allá de ofrecer esta mirada enriquecedora, un rol fundamental de los alumnos es identificar y poner en evidencia el sinnúmero de mecanismos cotidianos de discriminación que

operan de un modo totalmente naturalizado en las escuelas. Son ellos quienes con más claridad pueden desenmascarar estas lógicas ocultas en las cuales se hace efectiva la violencia institucional aquí analizada. Ello implica, desde ya, la voluntad de escucharlos, de sumarlos en el ejercicio de reconstrucción de un diálogo a partir de claves sumamente distintas.

Se mencionó antes que esa violencia institucional expresa dinámicas y representaciones que exceden a los agentes e instituciones del campo educativo. Se basan en un modo que tienen los Estados de relacionarse con los adolescentes y jóvenes, Estados que, además, recuperan, reproducen y amplifican una modo que tiene la sociedad de entablar un diálogo con ellos. Esto nos alerta sobre la profundidad y el carácter estructural que deben tener las acciones necesarias para redefinir la relación entre la escuela y sus estudiantes. Se impone un rediseño profundo de las instituciones, un nuevo modo de formar a sus docentes y directivos, una reflexión profunda sobre las propuestas curriculares vigentes, o avanzar en la posibilidad de rearmar el entramado de relaciones institucionales que subyacen al desarrollo de la educación como una política pública y estatal. No hay dudas que estos, entre muchos otros, son pasos necesarios para hacer efectivo el derecho a la educación desde el reconocimiento pleno de las identidades individuales. Pero esto no alcanza si no va de la mano de una profunda reflexión y debate, en el conjunto de la sociedad, respecto a quiénes son sus adolescentes y sus jóvenes. Nuevamente, son ellos quienes hoy tienen la posibilidad de instalar este debate, y de hecho lo están haciendo, al mostrar su protagonismo en los principales hechos políticos ocurridos en la región y en el mundo en el transcurso de los últimos años.

Referencias bibliográficas

Bello, Manuel y Verónica Villarán (2005), *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.

Benhabib, Seyla (2006), *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*, Buenos Aires, Katz editores.

[256]

Castañeda Bernal, Elsa (2005), *Equidad, desplazamiento y educabilidad*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.

Feijoo, María del Carmen y Silvina Corbetta (2005), *Escuela y pobreza. Desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.

López, Néstor (2005), *Equidad educativa y desigualdad social*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.

López, Néstor (coord.) (2008), *De relaciones, actores y territorios*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.

Navarro, Luis (2005), *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*, IPEE-UNESCO Buenos Aires.

Sen, Amartya (2007), *Identidad y violencia. La ilusión del destino*, Buenos Aires, Katz editores.

Stigaard, Marisa (2010), "El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural", IPEE-UNESCO Buenos Aires (mimeo, en proceso de edición).

LA ESCUELA DEL SIGLO XXI FRENTE A LA DIVERSIDAD: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y RESPUESTAS PEDAGÓGICAS

Frédéric Tupin

[257]

Introducción

Las sociedades modernas presencian la coexistencia de una diversidad creciente de hombres, comunidades, orígenes, lenguas, culturas e identidades. En la gran mayoría de los casos, la escuela no ha logrado integrar o resolver estos fenómenos sino que los padece. Muchos actores viven estas diversidades plurales como obstáculos y no como datos relativos a contextos evolutivos que exigen respuestas políticas capaces de tener corolario en el ámbito pedagógico. De ello derivan problemas de diferente naturaleza (fracaso escolar, marginalización, discriminación, estigmatización, ruptura identitaria, entre otros) que terminan conjugándose y acrecentando las desigualdades. A la jerarquía social común a todas las sociedades y a todos los regímenes le suceden jerarquías plurales portadoras de situaciones más complejas. En este sentido, la escuela no ha cumplido hasta ahora su misión de mantenimiento del vínculo social y su vocación meritocrática, fruto de los ideales de la filosofía de la Ilustración.

Esta situación parece ser común a varias latitudes. Circunstancia “agravante”: todas las sociedades que hemos tenido oportunidad de estudiar no sólo experimentan la multiculturalidad sino que deben enfrentar movimientos antagonistas en los que se yuxtaponen fenómenos como “la desaparición o el desdibujamiento de ciertas fronteras culturales” (Abdallah-Pretceille, 2010), los resurgimientos del comunitarismo, la búsqueda de la patrimonialidad y la internacionalización (Porcher y Faro-Hanoun, 2000). La escuela debe pues apoderarse de estos fenómenos simultáneos y asumir la coexistencia

de heterogeneidades múltiples, a fin de crear respuestas apropiadas que permitan contrarrestar su tendencia espontánea a la reproducción de desigualdades.

[258]

La postura que conjuga, desde una doble vertiente, elementos de la educación intercultural (Abdallah-Pretceille, 1996) y enfoques plurales de lenguas y culturas (Candelier, 2005), se avizora como un camino prometedor para dar respuesta a este reto. Esto no significa que se trate de la única alternativa y menos aún que la evoquemos con carácter preceptivo. Nos limitaremos aquí a presentar los resultados positivos obtenidos a partir de una experimentación, a fin de demostrar que parece posible conjugar diversidad de alumnos, reconocimiento identitario y equidad educativa.

Los alumnos que llegan al espacio escolar llevan el sello de la diversidad (socio)lingüística / (socio)cultural que los rodea, cualquiera sea el contexto en el que vivan y cualesquiera sean la "ideología lingüística" vigente en dicho contexto y el estatus de las diferentes lenguas en él presentes. Pero, inevitablemente, la escuela coloca a estos alumnos frente a una reducción severa y selectiva de la diversidad lingüística. Los recursos lingüísticos que poseen permanecen en su mayoría inexplorados y corren el riesgo de agotarse bajo la presión de un proceso de "planificación lingüística invisible" que consiste en desvalorizarlos a fuerza de ignorarlos. Esta ceguera lingüística es indisociable de cierta selectividad cultural, de la que actúa como vector, callando la diversidad e inhibiendo así la emergencia de un proceso intercultural que aún debe ser definido –tarea a la que nos abocaremos más adelante–. La "interculturalidad" constituye una realidad intersubjetiva frágil, que se inscribe en la temporalidad. La inestabilidad de los procesos interculturales hace que "la relación entre el yo y el otro" deba repensarse y renovarse de manera continua. La escuela debería, por tanto, destinar todos sus esfuerzos a esta noble tarea humanista de *mediación cultural*, pensada simultáneamente como interfaz, transición y confrontación/apertura hacia la diversidad, conforme a la pluralidad de sentidos que cubre este *concepto nómada*.

No obstante, si bien el respeto por la diversidad en el ámbito educativo constituye una meta ciudadana que goza de gran aceptación dentro de la comunidad de investigadores en ciencias humanas y sociales, la profunda imbricación de sus diferentes planos –sociales, culturales, lingüísticos, sociolingüísticos, pedagógicos, didácticos– y los numerosos obstáculos a los que se enfrenta –vinculados a las representaciones, la formación de los docentes, las finalidades de la escuela, las elecciones pedagógicas, entre otros– dificultan su aplicación concreta.

El punto de vista que adoptaremos en este trabajo será en gran medida el de la sociolingüística y las didácticas del plurilingüismo, mediante una perspectiva plural que nos permita explorar y reexaminar las posibles alternativas de una educación intercultural. A la luz de los resultados de una experiencia pedagógica europea llevada a cabo con un grupo de 2.000 alumnos, veremos qué modalidades de intervención educativa permiten tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural, tanto en la clase como en la “aldea global”, y evaluaremos los efectos de este diálogo intercultural en construcción sobre los diferentes protagonistas (alumnos, docentes, otros) del proceso.

La escuela y las lenguas: ¿integración o exclusión?

Si bien el eje del enfoque que presentaré a grandes rasgos es lingüístico, el binomio lengua/cultura se encuentra siempre presente aunque sólo sea como telón de fondo.

Las diferentes modalidades de introducción de las lenguas en la escuela son conocidas y pueden agruparse de manera artificial (sin tener en cuenta los matices propios de cada enfoque dentro de las diferentes familias) en tres categorías, comúnmente llamadas en Europa: “enseñanza precoz de las lenguas”, “enseñanza bilingüe” y “enfoques plurales de las lenguas”.

Con excepción de los planteamientos característicos de esta última categoría, que reúne las opciones didácticas del plurilingüismo (“*éveil aux langues*”, *intercomprensión entre las lenguas de la misma familia* y [*didáctica integrada de las lenguas que se aprenden*]) (véase Candelier, 2005), lo que sorprende en el análisis de los esquemas propuestos es el prisma “mono” mediante el cual se piensan las formas de enseñanza-aprendizaje. Independientemente de la cantidad de lenguas incluidas en los programas de enseñanza, la principal orientación toma una –o dos, en el mejor de los casos– lengua pivote como herramienta casi exclusiva de referencia para la transmisión de conocimientos, limitando a las otras lenguas, calificadas como secundarias o extranjeras, a coexistir de manera yuxtapuesta en un desglose (mono)disciplinario poco propicio al establecimiento de puentes entre las lenguas y las culturas, y, por ende, poco propicio (se trata aquí de un eufemismo) a favorecer la transición entre “pluralidad” y “aceptación de la diversidad” (véase Alaoui, 2005).

“Desde esta perspectiva, cada aprendizaje lingüístico es concebido como una trayectoria mediante la cual el alumno pasa de un nivel cero (tabula rasa) a un punto lo más cercano posible a la hipotética competencia del locutor nativo. Rara vez se tiene en cuenta el universo cognitivo del sujeto, quien a su vez pocas veces es capaz de establecer –en tales condiciones– cualquier tipo de vínculo entre gramáticas diferentes, incluida la de su lengua primera, aprendidas separadamente como si se tratara de compartimentos sucesivos.” (Dabène, 2003: 1.)

Cuesta por tanto imaginar cómo, en tales condiciones, los jóvenes alumnos podrían ser capaces de establecer fácilmente vínculos semánticos entre sus diferentes aprendizajes escolares, vividos en general como universos estancos cuya práctica y sentido sólo responden a una lógica interna de la escuela.

Desde una perspectiva más técnica, relacionada con los aprendizajes, el surgimiento de una verdadera reflexión metalingüística que vaya más allá del ejercicio puramente escolar parece

poco probable y las lenguas aprendidas dentro de su lógica disciplinaria desempeñan rara vez la función de *lenguas-espejos* a la que están destinadas.

De manera aún más decisiva –a la luz de la problemática general en torno a las construcciones identitarias y las discriminaciones escolares que con tanta frecuencia suelen acompañarlas–, la pluralidad de elementos que componen la identidad se ve menoscabada por este enfoque compartimentado de las lenguas/culturas presentes en la escena escolar, es decir, en el universo de la clase.

La fascinante diversidad del universo del lenguaje queda relegada a un segundo plano, sustituida por una compartimentación regida por una lógica aditiva. Desde este punto de vista, la apuesta del *éveil aux langues et aux cultures* exige un cambio total de perspectiva. Es la didáctica de los contactos entre las lenguas y las culturas, por medio de comparaciones y confrontaciones constantes, la que le permitirá al alumno apreciar la diversidad del mundo, poner en relación, distinguir diferencias y similitudes y construir una gramática general del lenguaje y las lenguas (en sus funciones plurales). El desarrollo que se propone a los niños de la escuela primaria se sustenta por tanto en un “contacto razonado” con la diversidad. Este contacto, señala Louise Dabène (Dabène, 2003, pág.2), puede actualizarse en diferentes grados de complejidad, desde la observación de micro-sistemas relativamente simples como la denominación de los días de la semana, hasta observaciones más elaboradas como aquellas relacionadas con las diferentes estructuras sonoras de las lenguas, el orden de las palabras o incluso la formación del léxico.

No obstante, en esta fase preliminar de nuestra presentación, es preciso subrayar que, exceptuando la ventaja de la pluralidad de las lenguas (de estatus diferentes), este enfoque intenta no tropezar con la dificultad de ejercicios practicados *in abstracto*, para lo cual se focaliza en los usos sociales de las lenguas. Dentro de esta perspectiva, se analizan situaciones de plurilingüismo capaces de poner en evidencia *la desigualdad de las relaciones entre las lenguas*, aplicable a las situaciones escolares más corrientes. El enfoque basado

en la pluralidad de lenguas y culturas se trabaja simultáneamente en varias dimensiones a fin de “integrar en una estructura de red” las vertientes lingüísticas, sociales, culturales y cognitivas del lenguaje, con el fin de ayudar a los alumnos a percibir este universo –y este aprendizaje– como un todo articulado. La conjunción de estos factores me/nos parece indispensable para que la alianza entre diversidad, pluralidad identitaria e igualdad de posibilidades se vea potencialmente coronada de éxito.

Pensar la interculturalidad

Para identificar de manera provisoria ciertos elementos de esta problemática, podemos decir que la diversidad cultural presente en la escuela puede manifestarse a través de un amplio espectro de situaciones, desde la “negación identitaria” de ciertos alumnos (que constituyen un blanco social y cultural) hasta la paciente construcción de un “diálogo intercultural”. Pero la utilización de este último concepto conlleva la necesidad de tomar posición respecto de las diferentes acepciones que cubre el vocablo “intercultural”, recientemente desvalorizado. Sin embargo, sin intención de librar aquí un ejercicio exhaustivo de reconstrucción de esta idea, es conveniente aportar ciertas precisiones sobre mi representación científica de este concepto, de modo que los destinatarios de este trabajo puedan situar de manera inequívoca el punto de vista que estoy argumentando.

Sabemos que *el concepto de interculturalidad* ha sido teorizado de manera plural (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1999).¹ Remite a la idea de una doble aceptación –del yo en términos de su propia

¹ Recordemos que este concepto, nacido en los años setenta, se origina en los “problemas” vinculados a la migración, aunque no se circunscribe a dicho espacio; que se encuentra presente en todos los procesos intersubjetivos humanos (incluso entre humanos que pertenecen “oficialmente” a la “misma” cultura); y que fue reconocido institucionalmente por el Consejo de Europa en 1974.

identidad cultural y del otro en su diferencia— y a un doble movimiento de distanciamiento/acercamiento respecto del *alter*. Aquí, las fronteras culturales no están destinadas a desaparecer sino que deben progresivamente repensarse, abrirse, (re)negociarse. Es la idea que subyace en el proceso de “composición” o “inter-composición” que constituye el núcleo del pensamiento de Carmel Camilleri, quien considera que el empleo del término *intercultural* se justifica “a partir del momento en que existe una preocupación por los obstáculos que dificultan la comunicación entre los portadores de esas culturas: desde la identificación y el análisis de esos impedimentos hasta las tentativas por hacerlos desaparecer. Por ende, este calificativo se aplicaría únicamente a los esfuerzos destinados a construir una articulación entre portadores de culturas diferentes (...)” (Camilleri, 1993: 44).

A este respecto, Dominique Groux y Louis Porcher (2003) recuerdan las connotaciones humanistas de la utilización del prefijo “inter”, que permite evitar el riesgo de la simple yuxtaposición asociada al prefijo “multi” (véase también Alaoui, 2005). El *inter* privilegia “la circulación entre las culturas, el intercambio, la interacción, el compartir y [...] postula un beneficio mutuo, fruto de esta interpenetración” (Groux y Porcher, 2003, pág. 136). Asimismo, los autores remiten a la dinámica “ternaria” que rige la emergencia de esta corriente de pensamiento, a saber: 1) la generalización del carácter multicultural del conjunto de las sociedades; 2) el mandato recibido por los sistemas educativos de integrar esa multiculturalidad; 3) la traducción óptima de este mandato a través de una mediación progresiva que vaya del “multi” al “inter”.

Driss Alaoui propone una de las conceptualizaciones contemporáneas más logradas, conjugando de manera armoniosa los diferentes ingredientes de esta problemática, hasta el momento considerados de manera sucesiva (o incluso sin un orden claramente establecido).

“Los elementos que forman la diversidad cultural no están llamados a yuxtaponerse ni a separarse y/o fagocitarse. Su plenitud existencial reside en su puesta en común, el establecimiento de lo común, que no es una reabsorción de los particularismos o una disolución de la identidad (Nicklas, 1998) sino un enriquecimiento mutuo, y la prevención de los inconvenientes de su coexistencia (Camilleri, 1993). En un mundo plural, con un hombre plural, todos estamos invitados a ‘socializar(nos) en plural’.² Esta invitación es extensiva a todos los universos socializadores. Lo intercultural, en su dimensión comunicativa, pedagógica y educativa, hace fecundo el encuentro y el diálogo entre la identidad y la alteridad, construido a partir del cuestionamiento como modo de aprendizaje en la relación con el yo y con el otro, y contribuye a la cultura de la diversidad” (Alaoui, 2005:199).

Esta última definición refleja claramente los enfoques derivados de la corriente *éveil aux langues* que presentaremos a continuación. Es lo que intentaremos demostrar a través de los resultados obtenidos en docentes y alumnos luego de la aplicación de una perspectiva pedagógica innovadora. Para considerar esta perspectiva, es preciso integrar a nuestro análisis el proceso de transición que va del *enfoque intercultural a la educación intercultural* (Abdallah-Pretceille y Porcher, 1996; Abdallah-Pretceille, 1996) y asumir las consecuencias semánticas y conceptuales que conlleva esta transición. *Intervenir en el ámbito escolar* supone aprehender el concepto de *situación de enseñanza-aprendizaje* y lo que éste supone en términos de intercambios interactivos con *el alter*. Los especialistas en didáctica, para quienes esta idea de situación es clave, tienden a superponerla con la noción de situación-problema o, de manera más general, a limitarla al campo del “todo didáctico”. A mi entender, la apertura sociológica permite redefinir el perímetro de este concepto e integrar los aspectos didácticos como elementos constitutivos de un conjunto más amplio.

² Según la fórmula de M. Abdallah-Pretceille.

Extender el perímetro de la situación de enseñanza-aprendizaje

Existe un trabajo en preparación (Tupin y Dolz, 2008) destinado a elaborar, en la medida de lo posible, una nueva conceptualización de la situación de enseñanza-aprendizaje. En la etapa actual de la reflexión, propongo los siguientes lineamientos, con carácter provisorio.

Podría concebirse la situación como *la resultante* de una relación dialéctica entre el “aquí y ahora” de la clase –en la que habita la micro-sociedad constituida por el docente y los alumnos– y los “diferentes círculos contextuales”³ que marcan con su impronta las condiciones de expresión del sentido práctico, producto de una hibridación entre *habitus* individual, *habitus* de clase y *habitus* profesional (Tupin, 2006).

La necesidad de que los actores sociales (en el sentido de La-passade, 1998) *definan esta situación como paso previo al inicio del proceso de interacciones entre docentes y alumnos* responde al hecho de que las significaciones sociales asignadas al objeto que constituye el espacio social de la clase no son inherentes a dicho objeto e independientes de los actores. Esto significa que en la práctica de su racionalidad –a menudo limitada–, el actor debe interpretar lo que se produce en el “micro-contexto situacional” socio-escolar en el que evoluciona, teniendo simultáneamente en cuenta los condicionantes (relativos) impuestos por las estructuras externas, la impronta de los contextos y el filtro de los *habitus*. Esta interpretación sólo puede construirse mediante una dinámica interactiva con los *alter* que lo rodean, a través de la búsqueda cruzada de anticipaciones de los motivos del “otro” (en la confrontación cultural) y la adaptación a estas supuestas intenciones. Sólo puede desarrollarse gracias a la sutil dosificación entre acciones/evaluaciones independientes y acciones/evaluaciones interdependientes.

³ Contexto micro-periférico (establecimiento, cultural familiar, etc.), contexto medio (plan de estudios, etc.), macro-contextos (entre los que figuran las políticas educativas, las políticas lingüísticas, las políticas culturales, etcétera).

Una vez más observamos aquí la función pivote que desempeña el prefijo “inter”, sin cuya intervención la situación de enseñanza-aprendizaje se vaciaría de su aspecto procesual y, por ende, de sentido.

« L'éveil aux langues et aux cultures »

[266]

Los enfoques basados en la corriente *Éveil aux langues et aux cultures* (véase más adelante) constituyen, a mi entender, los ingredientes de esta dinámica. Estas pedagogías de la diversidad no plantean, como detallaremos en las siguientes páginas, la transición “llana” o “lineal” de una concepción o un espacio monolingües a una situación plurilingüe, o de una concepción monocultural a una situación pluricultural, sino que intentan establecer relaciones dialécticas entre *el yo*, *el alter* y *el inter*, sin suprimir la intersubjetividad que constantemente las impregna. La apertura lingüística y cultural no significa “la aceptación beata” del *alter* y menos aún la renuncia del *yo*, sino que supone –recurriendo al pensamiento de Sartre– que el *yo* se reconstruya descentrándose, puesto que “no existe el para-sí sin el para-otro” (véase Groux y Porcher, 2003:137).

Language awareness⁴

⁴ La más elemental honestidad intelectual nos obliga a precisar que los enunciados vinculados a la historia de la corriente *Awareness of language* y, de manera genérica, al *éveil aux langues* se basan, en parte, en trabajos colectivos –en su mayoría– del programa europeo conocido por su sigla EVLANG (véase más adelante). Como bien señala Michel Candelier, coordinador de esta aventura europea, en la introducción de esta obra en la que participaron alrededor de 30 actores (Candelier, dir., 2003), resulta difícil, en estas condiciones, desentrañar la madeja de aportes individuales al proyecto, máxime cuando esta aventura colectiva es en sí misma una imbricación de competencias, puntos de vista y escrituras plurales y complementarias. Con excepción de la coordinación del proyecto, sólo dos investigadores, Sophie Genelot (Irédu, Dijon) y yo mismo, Frédéric Tupin (LCF UMR 8143, CNRS) asumimos funciones específicas en esta investigación: la evaluación científica del programa y la medición de los efectos de esta investigación-innovación sobre los actores del proyecto, ya sea que se trate de los usuarios de la escuela (alumnos, docentes, padres, etc.) o de los mismos docentes-investigadores.

El concepto de *language awareness*, iniciado por Erik Hawkins a mediados de los años setenta en Gran Bretaña y desarrollado en los años ochenta (Hawkins, 1984), inscribe la diversidad lingüística y cultural en el centro del programa de educación ciudadana que se proponía promover. Si bien el movimiento que acompañó este enfoque innovador de la diversidad no ha tenido reconocimiento institucional alguno en el Reino Unido, el concepto de *language awareness* no deja de estar presente en los canales oficiales, entre los cuales podemos citar el *Informe Nuffield (The Nuffield Language Inquiry, 2000)*, que le asigna la potencialidad de colocar “en evidencia el vínculo entre las lenguas, la comunicación y la ciudadanía, a fin de poner en práctica, lo antes posible, las nociones de igualdad y aceptación de la diversidad” (pág. 89).

En otros países de Europa, las ideas desarrolladas a partir de la corriente *Language awareness* dieron lugar, en los años noventa, a varias iniciativas puntuales, como la que nació alrededor de los trabajos de Louise Dabène en Grenoble (véase Dabène, 1995) o las experiencias llevadas a cabo en Dijon por Ghislaine Haas (Haas, 1995), centradas en el desarrollo de las capacidades metalingüísticas en los niños pequeños. Otras experiencias agrupadas bajo la sigla EOLE (Éducation et Ouverture aux Langues à l'École) vieron la luz en la Suiza francófona, dirigidas por investigadores como Jean-François de Pietro (1995) o Christiane Perregaux (Perregaux y Magnin Hottelier, 1995). También en esa época, en Alemania, Ingelore Oomen-Welke de la Pädagogische Hochschule de Friburgo trabajaba en la misma perspectiva, pero focalizándose básicamente en clases con un fuerte componente migratorio (Oomen-Welke, 1998). En Italia, la influencia del enfoque *Language awareness* se puede apreciar en los trabajos emprendidos, hace más de veinte años, bajo la sigla *Educazione lingüística* (véase Balboni & Luise, 1994; Costanzo, 2002).

Si bien estas experiencias, que no he citado de manera exhaustiva, fueron fecundas, con resultados generalmente positivos en los alumnos, una duda subsistía en cuanto a la pertinencia del planteamiento del *éveil aux langues et aux cultures*, habida cuenta de las

diferentes modalidades de aplicación –parecidas, pero no intercambiables– que supuso en función de los lugares y los contextos. Por otra parte, las experiencias citadas adolecían de otro “inconveniente eventual” vinculado al hecho de haber sido llevadas a cabo con una fibra militante que, sin invalidar la calidad de los proyectos, relativizaba sus potencialidades de cara a una eventual generalización.

[268] El proyecto europeo «EVLANG»

El proyecto europeo centrado en el “despertar a la diversidad cultural y lingüística” (*éveil à la diversité culturelle et linguistique*) fue concebido con el objeto de disipar esas dudas. Es conveniente reiterar aquí que, si bien el proyecto encuentra su sustento en el campo lingüístico, en la mente de sus creadores, los pares “lengua-cultura” e “identidad lingüística-identidad cultural” resultan indisociables. Por tanto, los fenómenos lingüísticos aquí analizados constituyen una puerta de entrada para explorar el universo lingüístico y cultural de los alumnos de manera educativa, un punto que desarrollaré más adelante en este trabajo.

El acrónimo “EVLANG” (*Éveil aux langues à l'école primaire - Despertar las lenguas en la escuela primaria*) designa un programa de innovación e investigación pedagógicas destinado a elaborar un enfoque original para el aprendizaje de lenguas en la escuela primaria, conocido como *Eveil aux langues, Eveil aux langage et ouverture aux langues, Didáctica de las lenguas y las culturas, Language awareness o incluso Sprach - und Kulturerziehung*, para sólo citar los más conocidos dentro del conjunto de apelaciones asignadas a esta orientación específica.

Este programa de investigación-innovación se puso en práctica durante un período de cuatro años, entre 1997 y 2001. Fue liderado por un equipo de unos 30 investigadores (entre los que figura el autor de este trabajo) provenientes de diferentes ámbitos –universitarios o miembros de institutos de investigación pedagógica o de formación de docentes– que trabajaron en cinco países de Europa:

Austria, España, Italia, Francia (metropolitana y la isla Reunión) y Suiza. Involucró asimismo a alumnos y docentes de más de 130 clases experimentales, situadas en estos mismos países, sin cuyo esfuerzo el proyecto no habría sido posible.

El desarrollo de esta investigación-innovación incluyó la elaboración de material didáctico para el *éveil aux langues/cultures*, su utilización en las clases experimentales de fin del primario (alumnos de 9 a 11 años) y la evaluación de los resultados –en términos de conocimientos, aptitudes y actitudes respecto de las lenguas y su diversidad– de la aplicación de un programa de estudios de un año y medio (Candelier, 1998; Candelier, dir., 2003).

Mediante actividades que *ponen en juego* diferentes lenguas, cercanas y lejanas, de distintas categorías, y sin tener necesariamente como propósito enseñarlas, el *éveil aux langues* apunta ante todo a que los alumnos desarrollen:

- aptitudes de observación y razonamiento metalingüísticos y meta-comunicativos, favoreciendo, entre otras cosas, la objetivación del lenguaje;
- conocimientos prácticos (*saber-hacer*) reutilizables en cualquier otro aprendizaje lingüístico paralelo o ulterior;
- actitudes de apertura hacia la diversidad lingüística y cultural;
- conocimientos relativos a las lenguas, su diversidad, el plurilingüismo, etc.;
- competencias actitudinales (*saber-ser*) para vivir en una sociedad plural.

Alrededor de los ejes principales del proyecto EVLANG (recordemos: creación de material pedagógico, elaboración de un plan de estudios, formación de docentes, experimentación en las clases y evaluación de los efectos de un programa de *éveil aux langues*) se llevaron a cabo estudios complementarios destinados a profundizar la explicación de los resultados obtenidos (véanse Genelot y Tupin, 2003; Aeby y De Pietro, 2003); o bien,

como es nuestro caso, a establecer puntos en común con otros enfoques, teniendo en cuenta que el desarrollo de representaciones y actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural también se inscribe dentro de otros procesos entre los cuales se encuentra la *educación intercultural*.

[270]

Eveil aux langues y enfoque intercultural

La contribución realizada al Informe Mundial de la UNESCO, “Hacia las sociedades del conocimiento”, da cuenta de la propuesta del *éveil aux langues*. Se trata de un documento redactado por Candelier, Launey y Tupin (2003), dirigido por Michel Candelier (Universidad de Maine), que fue publicado bajo el título: «L'éveil aux langues —une proposition originale pour la gestion du pluri-linguisme en milieu scolaire». La primera parte del Informe considera las repercusiones sociales del *éveil aux langues* (véase sobre todo la sección 1.3 del documento). Es en este marco donde se establece el paralelo con lo que se denomina habitualmente *enfoque intercultural*. En primer lugar, el Informe recuerda que el propósito del *éveil aux langues* es *contribuir a la construcción de sociedades solidarias, pluralistas desde el punto de vista lingüístico y cultural*. Como bien lo expresa esta meta, la ambición principal del *éveil aux langues* es ayudar a que la diversidad, muy a menudo sinónimo de tensiones y rechazos, pueda vivirse en la solidaridad y no en la fragmentación. Aprender juntos y unos de otros: esta es la respuesta pedagógica que convendría dar a la existencia de sociedades multiculturales. En Europa, esto significa, por ejemplo, una apertura hacia las culturas, las lenguas y las literaturas que aportan los emigrantes. Se trata de aspiraciones que reivindica no sólo el *éveil aux langues* sino también la educación intercultural, desde sus orígenes: “la opción intercultural [...] es la proclamación de las solidaridades, conscientes de las especificidades y las comunidades” (Porcher, 1988: 121).

La convergencia es real. Y en este sentido, el *éveil aux langues* aparece como una dimensión particular del enfoque intercultural en el cual se inscribe, con sus características propias. Podemos reunir estas especificidades en tres grupos:

Conforme lo anuncié al comienzo de este trabajo, sin ignorar –¡ni mucho menos!– la dimensión cultural, el *éveil aux langues* posee un centro de gravedad de orden lingüístico, para el que se aplica la afirmación común en didáctica de lenguas (¡y culturas!), según la cual la lengua es al mismo tiempo un medio de expresión de una cultura y un medio de acceso privilegiado a ella.

El aporte del *éveil aux langues* al enfoque intercultural pasa por un examen más profundo de los objetos culturales que son la lengua y la comunicación, y por el reconocimiento de lo que “lengua y comunicación” permiten descubrir de las representaciones de aquellos que las utilizan y de las estructuras sociales en las que estas personas actúan.

El *éveil aux langues* se inscribe decididamente en una perspectiva de construcción de actitudes, guiadas por actividades de orden cognitivo relacionadas con la diversidad.

Al igual que el enfoque intercultural, el *éveil aux langues* espera poco de los discursos sobre la necesidad de aceptar la diferencia de manera positiva. Tampoco cree en las consecuencias de un acercamiento a la diversidad con mero valor anecdótico: para garantizar el desarrollo de actitudes de apertura y solidaridad profundamente arraigadas, es preciso convertir la diversidad de las lenguas y las culturas en objeto de una verdadera elaboración de conocimientos y saber-hacer legítimos desde el punto de vista escolar, durante la cual el alumno podrá vivir el placer del verdadero descubrimiento activo.

- Podemos considerar que se trata de un camino indirecto, puesto que no se propone tematizar de entrada la injusticia y la desigualdad de oportunidades, sino llegar a concebir la diversidad de las lenguas y sus locutores como algo “habitual”, que “vaya de suyo”.

Transformando las lenguas habitualmente desvalorizadas en objetos pedagógicos legítimos, se favorece la construcción de actitudes positivas hacia ellas, sus locutores y las culturas que reflejan y expresan, no sólo en los alumnos que no hablan dichas lenguas, sino también en aquellos que sí las hablan y suelen muy a menudo encerrarse en una auto-desvalorización perjudicial para el desarrollo armonioso de su sentimiento identitario.

[272]

Finalmente, si bien en un principio la interculturalidad en Europa se centró en las problemáticas planteadas por la presencia de alumnos emigrantes en la escuela, el *éveil aux langues* se situó constitutivamente en el plano general de todas las variedades lingüísticas, de todas las categorías.

Una de sus ventajas reside quizás en ubicar las lenguas socialmente desvalorizadas en el paradigma general de las lenguas observadas, en “situación de igualdad” con todas las otras lenguas. Las variedades habitualmente denigradas, o incluso estigmatizadas, se convierten así en un elemento más de la diversidad, legitimadas por el hecho de ser estudiadas en el contexto de la escuela (véanse, por ejemplo, De Goumoëns, De Pietro y Jeannot, 1999; Perregaux, 1995).

¿Qué efectos del *éveil aux langues* et aux cultures han podido identificarse?

Se elaboraron dos protocolos para evaluar los efectos de esta investigación-innovación pedagógica. Uno de ellos se apoya en una modelización multivariada,⁵ modificada y enmendada por una reflexión constante que incluye enfoques más “inclusivos” de tipo weberianos; el otro se basa en un enfoque que se quiere cualitativo, con algunos aspectos inspirados en una perspectiva de tipo etnográfica.

⁵ Para mayores precisiones, véase el informe coordinado por Sophie Genelot en 2001, *Evaluation qualitative du curriculum « EVLANG »*, Informe de Investigación ante la Comisión Europea, Proyecto Sócrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « *Eveil aux langues* », Bruselas.

Comenzaré presentando a grandes rasgos los resultados generales obtenidos a partir del primer protocolo. Estos resultados servirán de “telón de fondo” para llevar a cabo un análisis más fino, basado en el enfoque cualitativo que se aplica de manera complementaria.

Qué tendencias muestran los enfoques multivariados

[273]

Está claro que no podemos considerar aquí en detalle los resultados de las diferentes evaluaciones.⁶ En una primera etapa, nos limitaremos a presentar un resumen de los principales resultados obtenidos a partir de la evaluación cuantitativa que –recordémoslo– se llevó a cabo sobre un grupo de cerca de 2.000 alumnos (comparados con cerca de la mitad de alumnos testigo), sobre la base de pruebas preliminares y terminales, según un protocolo científico estricto. El objetivo principal de la evaluación cuantitativa era medir los efectos del programa de estudios sobre las actitudes y aptitudes de los alumnos.

De manera más precisa, la meta del programa educativo de *éveil aux langues et aux cultures* que acabamos de evocar –que, recordémoslo, consistía en “participar en la construcción de sociedades solidarias, pluralistas desde el punto de vista lingüístico y cultural”– cristalizó en una serie de objetivos que podemos agrupar en “tres familias”. Se esperaba que el *éveil aux langues* tuviera en los alumnos efectos favorables, sobre tres dimensiones:

1. El desarrollo de representaciones y actitudes positivas: a) de apertura a la diversidad lingüística y cultural ; b) de motivación para el aprendizaje de lenguas (= desarrollo de *actitudes*).

⁶ Todos los detalles se encuentran en el informe científico entregado a los responsables del programa europeo Lingua, que puede consultarse en línea en el sitio web de la red Janua-Linguarum <<http://jalng.ecml.at>>.

2. El desarrollo de aptitudes de orden metalingüístico/metacomunicativo (capacidad de observación y de razonamiento) y cognitivo, que faciliten el acceso al dominio de las lenguas, incluyendo la o las lenguas de la escuela, materna(s) o no (= desarrollo de *aptitudes* o *saber-hacer*).
3. El desarrollo de una cultura lingüística (= *conocimientos* relativos a las lenguas) que: a) sustente y sostenga ciertos componentes de la actitudes y aptitudes antes mencionadas; b) constituya un conjunto de referentes destinados a contribuir a la comprensión del mundo multilingüe y multicultural en el que el alumno debe vivir.

Los resultados no se hicieron esperar, pero con matices y límites que constituyen paralelamente su riqueza y ponen de relieve la complejidad de las acciones pedagógicas que se deben llevar a cabo en el ámbito del *éveil aux langues et aux cultures*. Estos resultados se asemejan a los que suelen obtenerse al evaluar, con herramientas similares, innovaciones pedagógicas del mismo tipo, cuyos resultados se consideran –sobre esta base– productivos.

En lo que respecta al efecto del programa EVLANG sobre las actitudes, se evaluó por un lado el interés de los alumnos por la diversidad, y por otro, su apertura hacia lo no familiar. Para el desarrollo de aptitudes relativas a las lenguas, el análisis se focalizó en la discriminación y la memorización auditivas, así como en las capacidades de orden sintáctico, mediante ejercicios de descomposición-recomposición de enunciados en una lengua desconocida. En ambos casos –*actitudes* y *aptitudes*–, la gran mayoría de las muestras pone de manifiesto el efecto del *éveil aux langues* sobre el primero de los dos componentes citados (*interés*; competencias auditivas). Para el segundo componente (*apertura*; manejos sintácticos), el efecto también es notorio, pero sólo en ciertas submuestras, lo que obliga a considerar las especificidades de ciertos contextos. Estas diferencias son explicables, más allá de tal o cual marco contextual. En efecto, la apertura –en su sentido más profundo– constituye sin duda una exigencia más fuerte que el simple interés, y las tareas de

composición-descomposición se llevaron a cabo con mucho menos frecuencia que las actividades de escucha.

Es preciso señalar que estos resultados son válidos para un programa de estudios de una duración general de 35 horas. Ahora bien, el análisis del vínculo entre la cantidad de horas (que varía mucho entre las clases) y la intensidad de los efectos muestra claramente que un programa de estudios más largo tiene fuertes probabilidades de conducir a efectos más generalizados, de mayor amplitud. Destacaremos finalmente que el aporte de *EVLANG* al desarrollo de actitudes se concentra ante todo en los alumnos con desempeños escolares más bajos, y que el *éveil aux langues* estimula de manera significativa el deseo de aprender lenguas. En varios casos, y más particularmente en Francia, intensifica el interés por el aprendizaje de lenguas minorizadas, entre las que se incluyen las lenguas de la inmigración; un resultado significativo a la luz de la problemática intercultural que constituye el núcleo de esta exposición.

Lo que nos muestra el enfoque cualitativo

Los elementos que presentaremos aquí surgen del segundo protocolo.⁷ La repercusión de este enfoque cultural y lingüístico de la alteridad afecta numerosas dimensiones y atañe al conjunto de los actores que participaron en esta aventura. Por ello cabe señalar algunos aspectos importantes que involucran –sucesivamente a los fines de la exposición, pero simultáneamente durante el proceso que se extendió a lo largo de estos cuatro años de investigación– a los alumnos y a sus docentes.

⁷ Para mayores precisiones sobre este segundo protocolo, véase el informe que el autor de este trabajo ha coordinado, también disponible en el sitio web mencionado en la nota anterior: F. Tupin (coord.) (2001), *Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum « EVLANG »*, Informe de Investigación ante la Comisión Europea, Proyecto Sócrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruselas.

De manera general:

En los diferentes contextos en los que se llevó a cabo la experimentación EVLANG, numerosos son los ejemplos que apuntan a la existencia de un cuestionamiento, no tanto de la lengua mayoritaria en sí misma sino de su exclusividad con respecto a *otras* lenguas, ya sea que se trate de lenguas enseñadas en la escuela, de otras lenguas nacionales o regionales, de lenguas de países vecinos, de lenguas conocidas por los alumnos y sus familias, a menudo minorizadas, o incluso de otras lenguas, interesantes por la apertura que ofrecen hacia otros funcionamientos lingüísticos (¿cómo funciona el género en suahili?, ¿cómo se forman los nombres de los días de la semana en portugués o en persa?) u otros sistemas gráficos (chino, amárico, etcétera).

En la esfera de los alumnos:

En lo que respecta a los alumnos, las entrevistas (principalmente) y los *cahiers d'éveil* ponen de manifiesto elementos tangibles que muestran la existencia de una "toma de conciencia" de lo que puede aportarles el *éveil aux langues* y de lo que constituye el enfoque en sí mismo. Los niños que participaron en la experimentación expresan concretamente su interés por la pluralidad y la diversidad lingüística del mundo (y lo prueban con elementos declarativos concretos). A través de esta toma de conciencia, los alumnos –incluso aquellos cuyo desempeño escolar es considerado "flojo" por sus docentes– viven una nueva forma de experiencia concreta de la alteridad.

En cambio, es difícil pronunciarse sobre la "equiparación simbólica" entre lenguas de categorías diferentes que se esperaba fomentar en los alumnos y que sí pudo comprobarse en el caso de los docentes. De hecho, los alumnos interrogados parecen no poseer una "visión evaluativa de las lenguas".

En la esfera de los docentes:

El aspecto más innovador puesto de manifiesto por las entrevistas y demás materiales cualitativos se relaciona sin duda con los efectos de la experimentación en relación con los docentes. Estos

últimos parecen vivir la actuación de las prácticas del *éveil aux langues* como una verdadera aventura intercultural. El proceso intercultural termina así de completarse: su influencia se ejerce tanto sobre los alumnos como los docentes –e incluso los investigadores, que no evocaremos aquí– involucrados en el proyecto.

Este fenómeno de descentración de los docentes les permitió abrirse, al igual que a sus alumnos, a la diversidad lingüística y cultural presente en el mundo. Sus testimonios hacen hincapié en la posibilidad que les dio el programa EVLANG de descubrir muchas otras lenguas y dan cuenta de una actitud general de interés hacia ellas, que incluye una “equiparación” de las “lenguas minorizadas” respecto de las “lenguas mayorizadas”.

Uno de los efectos del interés por la diversidad lingüística y cultural manifestado por los docentes se refleja en sus comentarios positivos respecto de los alumnos alóglotas de sus propias clases. Los docentes han adquirido una nueva sensibilidad hacia esos alumnos, les han dado un espacio de habla, *un papel de mediadores culturales*. Este reconocimiento de las competencias de *locutor de una lengua diferente* fue destacado como un valor positivo en los tres países que participaron en la evaluación cualitativa.

Simultáneamente, en algunos casos se asiste a un cambio en la categoría escolar de algunos de estos alumnos, reflejada de diversas maneras. Por ejemplo:

- el docente presta especial atención al funcionamiento de estos alumnos durante los cursos EVLANG;
- el docente estimula la participación de estos alumnos en calidad de “referentes” o “expertos” y se apoya en ellos, al punto de llegar a confiarles una parte de su papel habitual (conocimiento y poder compartido);
- el docente agrega las lenguas de estos alumnos de la clase a los materiales didácticos EVLANG;

- el docente interroga el contexto lingüístico y cultural de los alumnos de la clase;
- el docente está más atento a las dificultades de los alumnos de origen extranjero, cuando éstas existen;
- el docente tiene una mirada más positiva sobre los alumnos que poseen competencias en otras lenguas o que permiten un aporte cultural diferente al de la lengua/cultura de la escuela.

[278]

A modo de ejemplo, en las clases experimentales de la isla Reunión, se recogieron numerosos testimonios que revalorizan la mirada hacia los niños originarios de la inmigración (comorenses, mayotenses, malgaches), quienes espontáneamente aportaron a la escuela objetos de sus casas, representativos de sus culturas y sus lenguas. Vemos aquí cómo se concreta el surgimiento de un proceso intercultural que integra positivamente el papel del *alter* en la vida de la clase.

A modo de apertura y perspectivas

Como podrán imaginar, no todo fue idílico en el proyecto EVLANG. Por eso, de manera colectiva, intentamos asumir con total transparencia los límites de la experimentación, incluyendo el caso de ciertos efectos que no necesariamente fueron de la partida (Candelier, dir., 2003). Con todo, de manera general, esta investigación-innovación tuvo como corolario progresos indiscutiblemente positivos en materia de diálogo intercultural y, por ende, de aceptación de la diversidad, con una coherencia integral que podría atribuirse al hecho de que tanto los investigadores como los docentes, los alumnos y sus familias adhirieron ampliamente al proyecto. Por tanto, no es aquí donde aprieta el zapato.

En cambio, existen otros interrogantes que requerirían nuevas investigaciones para analizar ciertas dimensiones no exploradas. Por mi parte, soy prudente sobre al menos dos aspectos de esta investigación: *la longevidad de los efectos* y el riesgo asociado a

la fuerza de los estereotipos. A la luz de estos cuestionamientos, sería sumamente interesante evaluar de qué manera evolucionaron las representaciones y las actitudes de estos alumnos frente a la diversidad y la alteridad varios años después de la finalización de este proyecto educativo. ¿Continuaron el proceso intercultural en el que se habían embarcado o bien se dejaron “atrapar” por el sentido común y se plegaron a la tendencia general de pusilanimidad respecto del *alter*?

La escuela del siglo XXI debe hacer frente a la diversidad; no tiene, de hecho, otra alternativa. Las medidas para responder a este reto deberán prever, por un lado, el establecimiento de políticas educativas, y por otro, la formulación de respuestas pedagógicas y didácticas contextualizadas.

En lo que respecta a las políticas educativas, he intentado mostrar en mi exposición la importancia de tomar en cuenta su aspecto lingüístico. Repensar el lugar que ocupan las lenguas en la escuela, como medios de expresión de diferentes culturas y medios de acceso privilegiado a ellas, parece ser una alternativa prometedora. Supone, sin embargo, considerar las lenguas en la escuela desde una perspectiva integral, que contemple su lugar, sus funciones y su aprendizaje.

El punto de partida consistiría en movilizar la diversidad de recursos lingüísticos que poseen los alumnos, independientemente de sus soportes lingüísticos. Pero esto también supondría la coordinación de todas las enseñanzas dedicadas a las lenguas y al lenguaje, a través de un programa de estudios integrado. De ahí la conveniencia de descompartimentar los aprendizajes culturales y lingüísticos para dejar atrás una lógica puramente escolar y poner en práctica un “contacto razonado” con la diversidad.

Desde el punto de vista pedagógico, el corolario de una política lingüística educativa que siga esta orientación podría inspirarse en las *pedagogías de la pluralidad*, tomando la forma de una mediación (inter)cultural, pensada simultáneamente como interfaz, transición y confrontación/apertura respecto del otro. Se busca de

este modo articular las vertientes lingüísticas, sociales, culturales y cognitivas del lenguaje, con el fin de ayudar a los alumnos a percibir plenamente el carácter global de este universo. Este es el precio de la lucha contra las discriminaciones y desigualdades reproducidas por la escuela.

[280]

La construcción de sociedades solidarias, pluralistas desde el punto de vista lingüístico y cultural, es la meta que persigue este proyecto. No se limita a servir el interés de los más débiles y los más marginados socialmente, sino que constituye un bien común al servicio de todos los alumnos y una apuesta al equilibrio armonioso de nuestras sociedades.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, París, Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. y L. Porcher (1999), *Diagonales de la communication interculturelle*, París, Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. y L. Porcher (1996), *Education et communication interculturelle*, París, PUF, Colección L'éducateur.
- Aeby S. y J. F. De Pietro (2003), « Lorsque maître et élèves interagissent... Vers un modèle d'analyse de la construction des connaissances en classe », en F. Tupin (coord.), *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, « De l'efficacité des pratiques enseignantes? », Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (PUM), n°10, diciembre, págs. 93-108.
- Alaoui, D. (2005), « Le rapport des étudiants réunionnais à la diversité culturelle », en F. Tupin (dir.), *Ecoles Ultramarines – Univers créoles 5*, París, Anthropos-Económica, págs. 177-202.
- Balboni, P.E. & M. C. Luise (1994). *Interdisciplinarita e continuita nell'educazione linguistica*, Roma, Armando.
- Camilleri, C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, París, Unesco - Ed./Delachaux-Niestlé.
- Candelier, M. (2005), « L'éveil aux langues: Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », en L. F. Prudent, F. Tupin y S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école - Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berna, Peter Lang, Colección Transversales (langues, sociétés, cultures et apprentissages), págs. 417-436.
- Candelier, M. (dir.) (2003), « *EVLANG* » - *L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruselas, De Boeck Université.

- Candelier, M. (1998), « L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen EVLANG », en J. Billiez (dir.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem, págs. 299-308.
- Candelier, M. (dir.), M. Launey y F. Tupin (2003), *L'éveil aux langues - une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*, Contribución al Informe Mundial de la UNESCO "Hacia las sociedades del conocimiento".
- Costanzo, E. (2002), *L'éducation linguistique (Educazione Linguistica) en Italie: une expérience pour l'Europe?* Strasbourg, Consejo de Europa (División de Políticas Lingüísticas, Estudios de referencia) <<http://www.coe.int>>.
- Dabene, L. (2003), « Préface », en M. Candelier (dir.), « EVLANG » - *L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Bruselas, De Boeck Université.
- Dabene, L. (1995). « L'éveil au langage, itinéraire et problématique », en D. Moore (ed.), *L'Eveil au langage* (Notions en Questions N°1) (págs. 135-143).
- De Goumoens, C., J. F. De Pietro y D. Jeannot (1999), « Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires » en *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 69 (2), págs. 7-30.
- Genelot, S. (2001), *Evaluation qualitative du curriculum «EVLANG»*, Informe de investigación ante la Comisión Europea, Proyecto Sócrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruselas <<http://jaling.ecml.at>>.
- Genelot, S y F. Tupin (2003), « Dynamiques de classe et efficacité scolaire », en *Les Dossiers des Sciences de l'Education* (F. Tupin, coord.), Toulouse, PUM, n°10, diciembre, págs. 109-130.
- Groux, D. y L. Porcher (2003), *L'altérité*, París, L'Harmattan.

- Haas, Gh. (1995), « Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond », en D. Moore (ed.), *L'Éveil au langage* (Notions en Questions N° 1), (págs. 153-162).
- Hawkins, E., (1984), *Awareness of language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lapassade, G. (1998), *Microsociologie de la vie scolaire*, Paris, Economica.
- Oomen-Welke, I. (1998), « Sprachen entdecken » en H. Giese & J. Ossner, *Sprache thematisieren – Fachdidaktische und Unterrichtswissenschaftliche Aspekte*, Friburgo, Fillibach, págs. 123-146.
- Perregaux, C. (1995), « L'école, espace plurilingue », en *Lidil*, 11, págs. 125-139.
- Perregaux, Ch. & S. Magnin Hottelier (1995), «Quand l'école accueille Pierre, Pedro, Peter et Cie!» en *Babylonia* (2), págs. 51-55.
- Porcher, L. (1988), «L'interculturel aujourd'hui», en M. Borelli et al. (ed.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, págs. 112-135.
- Porcher, L. y V. Faro-Hanoun (2000), *Politiques linguistiques*, Paris, L'Harmattan, Colección Education comparée.
- Prudent, L. F. ; F. Tupin y S. Wharton (dir.) (2005), *Du plurilinguisme à l'école – Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berna, Peter Lang, Colección Transversales (lenguas, sociedades, culturas et apprentissages).
- Tupin, F., (2007), «Les pratiques d'enseignement-apprentissage comme actualisation négociée de la situation?», Symposium: *Le concept de situation dans les pratiques d'enseignement, une approche individuelle ou collective?*, Dixièmes rencontres du Réseau REF, *Apprendre et former*

entre l'individuel et le collectif, Universidad de Sherbrooke, 9 y 10 de octubre de 2007.

Tupin, F. (2006), *Les pratiques enseignantes et leurs contextes: des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Nota de síntesis redactada bajo la dirección del profesor M. Altet (Universidad de Nantes).

[284]

Tupin, F. (dir.) (2005), *Ecoles Ultramarines - Univers créoles 5*, París, Anthropos-Económica.

Tupin, F. (2004), *Démocratiser l'école au quotidien – De quelques choix à portée des enseignants*, París, PUF, Colección Education et formation/l'éducateur.

Tupin, F. (coord.) (2001), *Evaluation qualitative des processus et effets liés au curriculum « EVLANG »*, Informe de investigación ante la Comisión Europea, Proyecto Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruselas <<http://jaling.ecml.at>>.

Tupin, F. y J. Dolz (2008), «Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage», en *Les dossiers des sciences de l'éducation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (PUM), n°19, págs.141-156.

ESTADO, ESCUELA Y DISCRIMINACIÓN: HACIA UN PARADIGMA DE DERECHOS HUMANOS

Camilla Croso

—¿Quieres decirme, por favor,
qué camino debo tomar para salir de aquí?
—Eso depende mucho de a dónde quieres ir
—replicó el Gato.
—Poco me importa a dónde quiero ir —dijo Alicia.
—Entonces poco importa el camino que tomes
—replicó el Gato.
(Lewis Carroll, Alicia en el país de las Maravillas.)

[285]

¿Qué educación y hacia qué sociedad?

La desigualdad social que caracteriza a los países de América Latina y el Caribe, tanto como las múltiples formas de discriminación que aquí persisten, engendran la exclusión social y educativa que vive el continente y son el principal obstáculo para la realización del derecho a la educación y de los demás derechos humanos. Combinadas de maneras distintas, la desigualdad y la discriminación que se manifiestan en la sociedad tienen reflejos al interior de los sistemas educativos.

Un análisis de quiénes son los niños, niñas, jóvenes y personas adultas que no acceden a la educación apunta justo a los grupos socialmente más excluidos: personas de menores ingresos, afrodescendientes, poblaciones indígenas, niñas y mujeres, migrantes, personas con discapacidad, entre otros sistemáticamente discriminados. Más allá de la asistencia en la escuela, existen patrones discriminatorios y excluyentes que tienen lugar en el quehacer cotidiano: en las prácticas educativas, en las

relaciones que se establecen, en los contenidos curriculares, en los materiales pedagógicos, en los procesos de toma de decisión y de resolución de conflictos. Vemos sistemas educativos que, lejos de promover una sociedad más justa e igualitaria, reproducen y consolidan las desigualdades sociales y las discriminaciones existentes.

[286]

En el campo educativo, se observa una revitalización del discurso del capital humano, marcado por un matiz positivista, economicista y reduccionista que tiene como finalidad última integrar a las personas al mercado con el fin de promover un supuesto desarrollo y crecimiento económico. Poner los sistemas educativos al servicio de lo económico (y del crecimiento económico en particular) tiene implicaciones profundas en el contenido, en los valores promovidos, en las prácticas y las relaciones al interior de la escuela, o sea, en el propio sentido de la educación. Ubicar lo económico por encima de todos los demás aspectos de la vida humana es por sí solo profundamente discutible, pero, además, vale decir que la defensa irrestricta del crecimiento económico viene siendo puesta en cuestión por distintas razones, entre ellas por la falta de sostenibilidad del proceso y por la constatación de que el crecimiento económico en sistemas desiguales tiende a profundizar las brechas ya existentes.

El discurso instrumental y tecnócrata del capital humano y del crecimiento económico penetró recientemente en el campo de la educación y cuidado de la primera infancia. En dicho discurso, niñas y niños pequeños, en particular hasta los tres años, son considerados como agentes de crecimiento económico y enriquecimiento de las naciones desde su nacimiento.¹ Esta tesis tiene su principal promotor en James Heckman, profesor de la Universidad de Chicago, a quien se le otorgó el Premio Nobel de Economía en el año 2000,

¹ La primera Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia fue promovida por la UNESCO en Moscú, del 27 al 29 de septiembre de 2010. La Conferencia se llamó: "Construir la riqueza de las Naciones" y estaba enmarcada en una concepción del niño y niña como capital humano e inversión con mejor tasa de retorno.

apenas dos años más tarde que cuando se otorgó a Amartya Sen por ideas y preceptos marcadamente distintos. Mientras que Sen critica el reduccionismo de la concepción del capital humano,² Heckman afirma que –el desarrollo económico tiene inicio al nacer– y que invertir en la educación de niños y niñas de 0-3 años tiene los mejores rendimientos en relación con todas las demás etapas educativas.³ Esta tesis reemplaza a la que defendió el Banco Mundial y otras agencias internacionales, especialmente en los años noventa, en la que la enseñanza primaria tenía el mejor costo beneficio –tesis, dicho sea de paso, que influyó en la definición de las Metas de Jomtien, de Dakar, del Milenio y de tantas políticas públicas en distintos continentes del mundo.

La definición de *personas como capital humano* se opone frontalmente a la concepción de *personas como sujetos de derecho*. Desde la perspectiva de los derechos humanos, las personas son importantes y no útiles, y tienen derecho a disfrutar sus derechos a partir de su condición humana, de modo que puedan vivir plenamente y con dignidad en el tiempo presente. Desde esta perspectiva, el ser humano (así como la naturaleza y la sociedad) no puede

² Katarina Tomasevski, en su *Right to Education Primers 1 (Removing obstacles in the way to education)* cita el artículo de Sen, titulado “Human development and financial conservatism”, publicado en el *World Development*, vol 26, 1998. En ese artículo, Sen señala por qué las personas no deben ser tajadas como “capital” o como “recurso”, apuntando a su reduccionismo y el hecho de que la educación es un fin en sí misma.

³ James Heckman, profesor de la Universidad de Chicago, construyó un conjunto de enunciados acerca de los rendimientos sociales de la inversión en programas focalizados de atención a la primera infancia. A esto se le ha llamado “la Ecuación de Heckman”, que cuenta con cuatro componentes: a) Invertir en recursos educativos para familias desfavorecidas. b) Desarrollar habilidades cognitivas y sociales tempranas en niños desde el nacimiento hasta los cinco años. c) Sostener el desarrollo temprano con educación efectiva hasta la vida adulta, para llegar a un resultado bien delimitado. d) Ganar una fuerza de trabajo más capaz, productiva y valiosa que paga los dividendos a América por generaciones venideras. Se trata de una instrumentalización del cuidado en la primera infancia con fines productivistas, y de la limitación de la responsabilidad del Estado a gastos focalizados dirigidos a los más pobres para que pueden integrarse en condiciones de productividad al mercado de trabajo, generando riqueza para la nación.

reducirse a capital, a un insumo que perfecciona el funcionamiento del mercado, estando a su servicio.

[288]

En el campo educativo, Katarina Tomasevski, relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación entre 1998 y 2004, subraya que el contraste entre el abordaje de derechos humanos y de capital humano puede verse claramente en relación con las personas con discapacidad, quienes pueden requerir mayores inversiones o, se supone, no producir buenas –tasas de retorno–. Esa racionalidad instrumental, que se vuelve mezquina porque deshumaniza a las personas, es una afrenta a la premisa básica de los derechos humanos, o sea, del igual valor de todos y todas. Asimismo, como ampliaremos en la última parte de este trabajo, la perspectiva de derechos pone en evidencia el rol central del Estado como su garante, responsable por realizar intereses colectivos en una clave que no se somete a la lógica de la tasa de retorno. El paradigma del capital humano conlleva a una educación basada en competencias, aptitudes, posturas y conocimientos económicamente útiles, homogeneizantes, al servicio de la reproducción del *status quo* y de los valores que lo permean. Es así que la desigualdad social, la discriminación, el patriarcalismo, se reproducen en los sistemas educativos, una vez que su superación no es parte de la agenda productivista del ser humano como capital. Más bien, la desigualdad y la discriminación forman parte del sistema que beneficia crecientemente a pocos en detrimento de la gran mayoría de las personas.

Tal como señala Violeta Nuñez en el prólogo del libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, de Zygmunt Bauman, –repensar la educación nos lleva a otra escena que no es meramente económica o economicista–, de modo que –la educación apunte y aporte sus saberes y quehaceres a la construcción de una nueva ciudadanía, situándola fuera de la trampa economicista–. Asimismo, los planteamientos de Bauman afirman que la construcción de una nueva ciudadanía implica resistir a la creciente individualización

de nuestra modernidad líquida,⁴ que aniquila el sentido de lo público y el reconocimiento de las personas como sujetos dotados de poder, capaces de promover justicia.

En consecuencia, la práctica educativa debe darse en un contexto en donde se vivan y se promuevan los derechos humanos y debe estar orientada por la dignificación de la vida, por la búsqueda de una sociedad justa e igualitaria, reconociendo y valorando su pluralidad. Esto implica dialogar con lo heterogéneo y rehacer la noción de un –nosotros y nosotras–, de espacio y cosa pública que resista y supere la tendencia hacia la individualización de nuestra modernidad. De hecho, la educación al servicio de lo económico es un largo y profundo desvío de lo que planteó, en 1948, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* en su artículo 26: –la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”.

La superación de las múltiples formas de discriminación es condición *sine qua non* para que tengamos una sociedad igualitaria y justa. Por algo, sin duda, la no discriminación es el principio ético y político que atraviesa toda la normativa jurídica internacional de los derechos humanos. Por otro lado, no puede darse dentro de un panorama de economicismo educativo, que reduce a las personas a capital humano. En lo que respecta a lo educativo, la no discriminación solamente puede darse y promoverse en una escuela que esté ubicada en el marco de los derechos humanos, comprometida con la promoción de la ciudadanía, de sujetos de derecho, de lo colectivo y de lo público.

⁴ “La modernidad líquida es una figura del cambio y de la transitoriedad, de la desregulación y de la liberalización de los mercados. La metáfora de la liquidez intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones”, Adolfo Vásquez (2008). Zygmunt Bauman, “Modernidad líquida y fragilidad humana”, en *Revista Nómadas*.

El paradigma del capital humano y el de los derechos humanos son irreconciliables, pues tienen principios, medios y fines distintos que conllevan a prácticas y procesos educativos completamente diferentes. Al luchar por la no discriminación en la educación estamos proponiendo una lucha más amplia, cuyo sentido es una educación transformadora, que fortalezca la ciudadanía, el espacio público, el debate crítico y plural, y que conduzca a la vivencia y a la realización del conjunto de los derechos humanos.

Igualdad y no discriminación

Tal como señala la *Observación General 20* del Comité de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “la no discriminación y la igualdad son componentes fundamentales de las normas internacionales de derechos humanos y son esenciales a los efectos del goce y el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales”.⁵

La *Declaración Universal de Derechos Humanos*, de 1948, ya afirmaba: “toda persona tiene todos los derechos y libertades, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición—. Lo mismo volvió a afirmar el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y las varias Convenciones que el Sistema de las Naciones Unidas han puesto en marcha, ampliamente, en los países de América Latina y el Caribe.⁶

⁵ La Observación General 20 del Comité DESC, aprobada en el año 2009, será ampliamente citada en este apartado del documento y se titula “La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales”.

⁶ Entre las Convenciones internacionales destacamos la *Convención relativa a la lucha contras las discriminaciones en la esfera de la enseñanza* (1960), la *Convención internacional para la eliminación de toda forma de discriminación racial* (1965), la *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres* (CEDAW, 1979), el Convenio OIT 169 sobre pueblos indígenas y tribales (1989), la *Convención internacional sobre la protección*

La *Observación General 20* señala que “por discriminación se entiende toda distinción, exclusión, restricción o preferencia u otro trato diferente que directa o indirectamente se base en los motivos prohibidos de discriminación y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos reconocidos en el *Pacto*. La discriminación también comprende la incitación a la discriminación y el acoso”.

Con respecto al campo educativo, la *Convención* relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza presenta una definición en sintonía con la *Observación General* antes mencionada y detalla la prohibición a –destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza; excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o a un grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana–.

Un principio fundamental que el Comité ha señalado es que “la prohibición de la discriminación () no está supeditada ni a una implantación gradual ni a la disponibilidad de recursos y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente” (*Comentario General 13*).

¿Y cuáles son esos motivos prohibidos de discriminación? La *Observación General* recuerda los motivos citados en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* de 1948: raza y color; sexo (comprende la creación social de estereotipos y prejuicios basados en el género); idioma (suele relacionarse con el trato desigual por motivos de origen

de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familias (1990), la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006), la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas* (2007).

nacional o étnico); religión; opinión política; origen nacional o social; posición económica; nacimiento; y otras condiciones sociales. Entre las diferentes condiciones sociales, subraya la discriminación contra personas con discapacidad,⁷ que tiene poca visibilidad y enorme presencia en los sistemas educativos. La edad ha sido otra condición de discriminación, que se manifiesta hacia las personas adultas, especialmente las mayores. También niños y niñas pequeñas suelen ser poco considerados, dando a entender que de hecho no se los identifica como sujetos de derecho del mismo modo que a grupos poblacionales mayores.

Por otra parte, la nacionalidad es otra condición social que se vuelve discriminatoria, aunque el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* y otros marcos legales señalen que –todos los niños de un Estado, independientemente de su condición jurídica y de la documentación que posean, tienen derecho a recibir una educación, incluidos los no nacionales como los refugiados, los solicitantes de asilo, los apátridas, los trabajadores migratorios y las víctimas de la trata internacional”.

El estado civil y la situación familiar, el lugar de residencia, así como la orientación sexual e identidad de género, son otras condiciones que pueden convertirse en factor de discriminación al interior del aula. Los transgéneros, los transexuales o los intersexo, por ejemplo, son víctimas frecuentes de graves violaciones de los derechos humanos, como el acoso en las escuelas, y muchas veces

⁷ La *Observación* entiende por discriminación contra las personas con discapacidad “toda distinción, exclusión, restricción, preferencia o denegación de ajustes razonables sobre la base de la discapacidad, cuyo efecto es anular u obstaculizar el reconocimiento, el disfrute o el ejercicio de derechos económicos, sociales o culturales”. La ya mencionada *Convención* sobre los derechos de las personas con discapacidad entiende por “ajustes razonables” las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”. El concepto de “ajustes razonables” es importante cuando se trata del disfrute del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los y las estudiantes con discapacidad.

ni siquiera llegan a frecuentar este espacio. El estado de salud también discrimina, como frecuentemente ocurre en relación con los y las portadoras del VIH.

Por fin, pero no menos importante, hay que subrayar la discriminación por situación económica y social. La *Observación General 20* recuerda que “la situación social de una persona, como el hecho de vivir en la pobreza o de carecer de hogar, puede llevar aparejados discriminación, estigmatización y estereotipos negativos generalizados que con frecuencia hacen que la persona no tenga acceso a educación y atención de salud de la misma calidad que los demás, o a que se le deniegue o limite el acceso a lugares públicos–.

La *Observación General 20* avanza detallando la problemática de la discriminación, ayudándonos a entender distinciones importantes, como entre la discriminación formal (cuando leyes y políticas promueven activamente la discriminación) y la sustantiva (la discriminación *de facto* que ocurre cotidianamente); y entre la discriminación directa e indirecta. Como ejemplo de discriminación indirecta señala la exigencia de –una partida de nacimiento para poder matricularse en una escuela a minorías étnicas o a los no nacionales que no posean, o a quienes se les hayan denegado esas partidas”.

La citada *Observación* hace mención especial a tres cuestiones clave. La primera es la existencia y persistencia de discriminación sistémica, –fuertemente arraigada en el comportamiento y la organización de la sociedad, que puede consistir en normas legales, políticas, prácticas o actitudes culturales predominantes en el sector público o privado que generan desventajas comparativas para algunos grupos y privilegios para otros–. La segunda es la discriminación múltiple. Al respecto, los movimientos sociales han avanzado en el concepto de la interseccionalidad, reconociendo que la discriminación por raza, género y clase se suman y, al cruzarse, se agravan. Para los movimientos sociales, es de suma importancia que la lucha por la no discriminación reconozca la interrelación de estos factores, lo que permite tener una mejor comprensión de la problemática de la discriminación, diseñar políticas y planes más

acertados, y ubicar mejor el rol de los sistemas educativos para su superación. Otra cuestión clave que presenta la *Observación General 20* remite a las acciones positivas, o acciones afirmativas, como son conocidas en la *Declaración y Programa de Acción* de Durban.⁸ Esa *Observación* entiende por acciones positivas las “medidas especiales de carácter temporal que establezcan diferencias explícitas basadas en los motivos prohibidos de discriminación–, y afirma la legitimidad y la importancia de éstas para erradicar la discriminación sustantiva, –siempre que supongan una forma razonable, objetiva y proporcionada de combatir la discriminación de facto y se dejen de emplear una vez conseguida una igualdad sustantiva sostenible–. Aunque la *Observación* mencione el carácter temporal de esas medidas, reconoce que hay excepciones: –algunas medidas positivas quizás deban tener carácter permanente, por ejemplo, la prestación de servicios de interpretación a los miembros de minorías lingüísticas y a las personas con deficiencias sensoriales–.

Las *Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro Brasileña y Africana*, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación de Brasil en el año 2004, en un hito histórico de la lucha por la no discriminación en este país, profundizan la comprensión de las acciones afirmativas: –políticas de reparación y reconocimiento harán parte de programas de acciones afirmativas, o sea, conjuntos de acciones políticas dirigidas a la corrección de las desigualdades raciales y sociales, orientadas a la oferta de trato diferenciado con vista a corregir desventajas y marginaciones creadas y mantenidas por una estructura social excluyente y discriminatoria”.

⁸ La *Declaración y Programa de Acción* de Durban es fruto de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas conexas de Intolerancia, que tuvo lugar en el año 2001, en Sudáfrica.

La discriminación de lo heterogéneo y lo plural

La adaptabilidad de la educación es uno de los cuatro elementos clave del derecho a la educación, tal como lo plantea el Comité DESC. Según esta instancia, –la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados“. Si esto no se cumple, se viola el derecho.

Lo que se ve en los sistemas educativos difiere de este precepto. En vez de que la escuela promueva el diálogo y responda a las necesidades de sus estudiantes, su actitud es lo contrario: espera que ellos y ellas se ajusten al padrón de la institución educativa. Los sistemas educativos tienden hacia la homogenización de prácticas, comportamientos, aprendizajes y, por fin, de personas. La negación de lo diferente y de lo plural, el rechazo a lo heterogéneo, contiene un carácter profundo de negación de las personas como sujetos, de cosificación y deshumanización, que resultan en discriminaciones múltiples de aquellos rasgos que no se ubican en lo que se entiende por –normal–.

La negación de lo heterogéneo y la homogenización que tienen lugar en la escuela discriminan a quienes no se encasillan en el esquema –estándar– y se enlazan a una educación bancaria,⁹ que no conlleva a la práctica del pensamiento crítico, el cual por definición requiere la explicitación de lo plural y del disenso, el ejercicio del debate y el diálogo contando con puntos de vista diferentes. Así se

⁹ Se trata de un concepto desarrollado por Paulo Freire, en su libro *Pedagogía del oprimido*, y refiere a aquella educación en la que “hay dos tipos de sujetos diferenciados, el educador y el educando. El educador es el que sabe, el único que posee conocimientos, y que transmite sus conocimientos al educando. El educando recibe todos los conocimientos del educador, sin participar en el proceso (...) es como un archivador, en el que se depositan todo tipo de datos“. Como tal, la educación bancaria refiere en un paradigma puramente “transmisionista” de la enseñanza.

combinan de forma perversa la discriminación de lo diferente y la ausencia de reflexión y pensamiento crítico. ¿Qué ciudadanos quiere formar este sistema educativo? ¿Qué disposición tienen los estudiantes de todas las edades a someterse a tal esquema? ¿Cómo se obliga a niños, niñas y jóvenes que vayan a una escuela que discrimina y que no los reconoce como sujetos?

[296]

En este modelo, se debe problematizar las mismas nociones de –inclusión– y –participación– pues lo que rige son prácticas de asimilación de –los otros– a un sistema –estándar– con códigos y valores de las estructuras dominantes. Bauman hace referencia a Claude Lévi-Strauss al discutir la cuestión de la alteridad y recordar que a lo largo de la historia humana se emplearon dos estrategias para hacer frente a la otredad: la antropoémica y la antropofágica. La primera consiste en –expulsar a los otros considerados irremediablemente extraños y ajenos–, mientras que la segunda consiste en la –desalineación– de los otros, –asimilándolos para convertirlos en cuerpos y espíritus idénticos, ya no diferenciables–, al que los asimiló. De esta manera, resume Bauman, “la primera estrategia tiende al exilio o aniquilación de los otros; la segunda, a la suspensión o aniquilación de su otredad–.

Cabe resaltar aquí que, además de las múltiples discriminaciones que sufren los colectivos (por raza y color, por etnia, por edad, por discapacidad, por lengua, y tantos otros factores ya mencionados), la discriminación en la sociedad y en la escuela se da contra cualquiera que salga, por una razón u otra, de lo –esperado–, de lo –normal–. Los y las jóvenes sufren particular y sistemática discriminación porque no se encasillan en el modelo esperado y distintos rasgos de su expresión se vuelven fuente de discriminación: las ropas que usan, sus músicas, sus hábitos y prácticas, su estética, el uso que hacen de su tiempo, su lenguaje, etc. Se constata, al negar las culturas juveniles dentro de las escuelas, que no hay reconocimiento de los y las jóvenes como *sujetos* y *sujetas*. De hecho, esto figura como una razón central para que los y las jóvenes no terminen la secundaria, y ya se afirma que no se trata de un fenómeno de abandono escolar sino de expulsión.

Justicia como redistribución y reconocimiento. Reconocimiento como paridad de participación

Aunque muchas veces las luchas por la no discriminación y el reconocimiento se contraponen a las luchas por redistribución e igualdad, parece imprescindible reconocer que ambas están intrínsecamente articuladas. De hecho, de acuerdo con la normativa jurídica internacional, los preceptos de la no discriminación y la igualdad se dan de la mano. Sobre esta temática, Nancy Fraser brinda un análisis lúcido y fecundo que plantea que es falsa la antítesis de la redistribución y del reconocimiento; la política de clase y la política de identidad; el multiculturalismo y la igualdad social. Según Fraser, la justicia requiere tanto de redistribución como de reconocimiento, articulando tanto las “reivindicaciones defendibles de igualdad social cuanto las reivindicaciones defendibles del reconocimiento de la diferencia”.

Los planteamientos de Fraser proponen romper con el modelo del reconocimiento basado en la identidad cultural. En este modelo, el no reconocimiento consiste en la depreciación de la identidad de ciertas culturas por la cultura dominante. Fraser apunta algunos riesgos en la definición de una política de reconocimiento como política de identidad: en primer lugar, –al entender el no reconocimiento como un daño a la identidad, el énfasis recae sobre estructuras psíquicas en detrimento de las instituciones sociales y la interacción social–. Además, este modelo define que las culturas son –profundamente definidas, separadas y no interactivas–, lo que tiende a promover el separatismo en lugar de fomentar interacciones entre distintos grupos. Por último, –al negar la heterogeneidad interna, el modelo de identidad no le da visibilidad a las disputas dentro de los grupos sociales–.

Fraser propone otro modelo de reconocimiento: considerarlo un tema de *status* social. En el “modelo de *status*”, lo que demanda reconocimiento no es la identidad específica de un grupo sino

la condición de miembros del grupo como socios integrales en la interacción social—. En este sentido, el no reconocimiento significa —subordinación social—, o sea, —ser privado de participar como un igual en la vida social—. La clave del reconocimiento es, por tanto, la paridad de participación. En consonancia con este planteamiento, militantes del movimiento negro de Brasil que luchan por la no discriminación afirman: —yo no quiero ser incluida, quiero poder participar en pie de igualdad—.

Esta tesis produce enormes consecuencias en los sistemas educativos, porque plantea la discriminación dentro de una clave analítica que le da énfasis a la distribución inequitativa del poder y en la consecuente imposibilidad de participar en condiciones de igualdad. Esto destaca la necesidad de incidir sobre las relaciones sociales e instituciones de poder, incluyendo las escuelas, las prácticas, los contenidos y las relaciones que tienen lugar en su interior.

Según esta autora, la noción de paridad de participación presume que —la justicia requiere esquemas sociales que permitan a toda persona adulta interactuar como socia—. Para ello, existen dos condiciones: la primera es que —la distribución de los recursos debe asegurar independencia y voz de los y las participantes—, imposibilitando esquemas sociales —que institucionalicen la privación, la explotación y las disparidades de riqueza, renta y tiempo libre—. La segunda condición requiere que —los patrones institucionalizados de valoración cultural expresen igual respeto a todos los participantes y aseguren igual oportunidad para alcanzar estima social—, impidiendo —normas institucionalizadas que sistemáticamente deprecien algunas categorías de personas y las características asociadas a ellas () sea sobrecargándolos con una excesiva atribución de diferencia , sea fallando en reconocer lo que les es distintivo—. Debemos subrayar que mientras la primera condición de justicia se articula a la lucha por la redistribución y la igualdad, la segunda se articula a la lucha por el reconocimiento y la no discriminación.

Siguiendo los planteamientos de Fraser, las luchas por la redistribución y el reconocimiento deben estar articuladas, sin que una

encubra o diluya a la otra. A este respecto, Boaventura de Souza Santos comenta las tensiones y los debates en Brasil, en donde la sociedad tiende a diluir la discriminación racial dentro de la problemática de la pobreza, argumentando que ésta estructura la realidad social del país. Boaventura de Souza Santos subraya la hipocresía de este argumento, que –admite que personas negras e indígenas son discriminadas porque son pobres para no tener que admitir que son pobres porque son negras e indígenas–. Así, sella brillantemente la articulación entre la importancia de partir del reconocimiento de la diferencia para llegar a un horizonte de igualdad al decir que los grupos que sufren “demandan el derecho de ser iguales cuando la diferencia los inferioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad los descaracteriza”.

El concepto desarrollado por Nancy Fraser, quien afirma que el reconocimiento (así como la redistribución) es una cuestión de justicia que requiere la interacción dialógica entre los miembros de la sociedad en pro de una paridad de participación entre todos y todas, es clave para pensar el modelo de educación que queremos promover en los sistemas en el marco de la superación de toda forma de discriminación. La autora presenta la redistribución y el reconocimiento como dos dimensiones de justicia mutuamente irreductibles y como condiciones para que la paridad de participación pueda darse. Estas premisas tienen implicaciones esenciales en los Estados y la sociedad civil, que deben articular los temas de la no discriminación y de la igualdad. Tienen implicaciones directas en los sistemas educativos, que deben partir del reconocimiento de la pluralidad oponiéndose a modelos homogeneizantes; ser promotores de sujetos propositivos, activos y que puedan participar en pie de igualdad en la escuela y en la sociedad, con su historia, cultura y subjetividad debidamente reconocidas y valoradas; y ser dialógicos reconociendo las diferencias sin jerarquizarlas. Por último, tienen implicaciones en las políticas de Estado, más allá de lo educativo, convocándolo a poner en marcha políticas redistributivas

estructurales que procuren articular cambios más profundos del modelo de sociedad, articulándose tanto a políticas educativas universales como a acciones afirmativas.

La discriminación en la educación

[300]

Pese a la amplia ratificación de los Estados de América Latina y el Caribe de los distintos instrumentos legales internacionales ya mencionados, múltiples formas de discriminación persisten en nuestro continente y en particular al interior de las escuelas. La discriminación en la educación se manifiesta no solamente en el menor acceso a la escuela de determinados grupos o personas. El marco de las múltiples dimensiones del derecho a la educación, consolidado por el Comité DESC en el año 1999, nos ayuda a entender esto, al dejar claro que la discriminación afecta todos los aspectos de la realización del derecho: su disponibilidad, su accesibilidad, su aceptabilidad y su adaptabilidad.¹⁰

Proyecciones de la UNESCO señalan que en la mitad de los países de América Latina y el Caribe más del 16% de los niños y niñas abandonarán la escuela antes de finalizar el primer ciclo de la enseñanza primaria. Al mismo tiempo, datos del SITEAL constatan que más de la mitad de los y las jóvenes de nuestra región no terminan la secundaria. Aunque las causas son variadas, todavía hay una enorme falta de disponibilidad y accesibilidad de la educación para muchas personas y, en especial, para los grupos más discriminados por nuestras sociedades. La ausencia

¹⁰ La *Observación General 13* (21º período de sesiones, 1999), sobre la aplicación del el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, en particular sobre el derecho a la educación (artículo 13 del *Pacto*) dice que el derecho se cumple cuando la educación es *disponible*, en el sentido de haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente y con las condiciones necesarias; *accesible*, material y económicamente, sin discriminación; *aceptable*, en el sentido de ser pertinente y adecuada culturalmente, y *adaptable*, con la flexibilidad necesaria para adaptarse al contexto cambiante y responder a las necesidades de los alumnos.

de escuelas, maestros y maestras, materiales, equipos e infraestructura adecuada se ve en especial en las comunidades de las zonas rurales y ribereñas, en las comunidades indígenas, en las viviendas más precarias y en las periferias de las ciudades. La ubicación geográfica se presenta como factor de discriminación y se cruza con la discriminación de la población de menor ingreso, que son la mayoría de los que habitan el campo y las periferias.

La no disponibilidad de escuelas en las localidades donde viven estas comunidades suscita la necesidad de enormes desplazamientos de los niños/as, adolescentes y jóvenes, obstaculizando el acceso a la educación y, lo que es más grave, descontextualizando la educación que reciben. Muchas veces no hay ni siquiera transporte para llegar al lugar donde está ubicada la escuela. Asimismo, para las personas de menores ingresos, la educación es inaccesible también financieramente: a pesar de que las Constituciones nacionales garantizan la gratuidad, esto no se hace efectivo en la mayoría de nuestros países. La falta de gratuidad se expresa no sólo en el cobro de mensualidades, sino que también en el cobro de matrículas, uniformes, transporte, materiales escolares y alimentación, imposibilitando que un gran número de personas goce del derecho a la educación. De esta forma, la discriminación por fuerza de los ingresos amplía más las brechas y desigualdades sociales.

Se viola también el derecho de acceso a la escuela por discriminación de género, especialmente al negar este derecho o al expulsar de las escuelas a jóvenes que contraen matrimonio a temprana edad o tienen embarazos precoces. Ya se llevaron algunos de estos casos a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, puesto que la expulsión por embarazo es una violación al derecho a la educación y una práctica profundamente discriminatoria en relación con la mujer. Asimismo, se expulsa de las escuelas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes portadores del VIH-SIDA en virtud de la enorme falta de información, temor y prejuicio.

Los y las migrantes también encuentran serios obstáculos para acceder a la escuela, discriminados ya en la entrada. Pese a la garantía que los marcos legales internacionales brindan a todos y todas los que tienen o no papeles, existen diversos obstáculos, como la exigencia por parte de la escuela de documentos que no tienen, legislaciones que no permiten la matrícula de personas en condición irregular en el país e indiferencia ante el hecho de que hablen otro idioma.

En la Argentina, el 30% de los que denunciaron casos de discriminación en la ciudad de Buenos Aires sufrieron o presenciaron un hecho de discriminación debido a su nacionalidad. El 65% admite que se discrimina mucho a los extranjeros de países limítrofes; entre los grupos más afectados se encuentran los inmigrantes bolivianos, peruanos y paraguayos. La misma realidad se puede notar en relación con los inmigrantes bolivianos, paraguayos y peruanos en las escuelas de São Paulo –hay denuncias de prejuicios y violencia–, o con los nicaragüenses que viven en Costa Rica, por ejemplo.

Las personas con discapacidad constituyen hoy uno de los grupos más discriminados en los sistemas educativos. Frecuentemente la escuela les niega la matrícula argumentando no tener condiciones para atender sus necesidades. Otras veces las acepta, pero no les ofrece las condiciones necesarias como material en Braille, espacio físico adecuado para las sillas de ruedas, o profesores preparados para acoger a estos alumnos y alumnas.

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades están restringidas a sus hogares o a las instituciones llamadas comúnmente –instituciones de educación especial–, instituciones al fin y al cabo segregadas, violando el derecho inalienable que tienen a la educación pública, obligatoria y gratuita en las instituciones que ofrecen educación básica regular.

Además de incidir en la disponibilidad y en el acceso a la educación, la discriminación tiene reflejos en la vida escolar cotidiana, en su proyecto político pedagógico, en sus prácticas y

en las relaciones que se establecen entre los distintos sujetos de la comunidad educativa: estudiantes, madres y padres y los y las trabajadoras de la educación. Una educación que discrimina es una educación que viola frontalmente el precepto de aceptabilidad de la educación. La discriminación se manifiesta en el rechazo, la folclorización, el desprecio con la historia y cultura de niños y niñas afrodescendientes, indígenas, migrantes, que viven en el campo, entre otros. También discrimina (y es inaceptable) la educación que promueve currículos y prácticas que consolidan estereotipos de género y la inequidad entre hombres y mujeres, perpetuando el sexismo y los valores del patriarcado en la escuela y fuera de ella.

Con respecto a los y las afrodescendientes, vale decir que de los 150 millones que viven en nuestra región, el 92% está por debajo de la línea de la pobreza. Se constata que la escuela no brinda referencias positivas sobre el continente africano, presentes o pasadas, y enfatiza la miseria, el hambre, la enfermedad y la esclavitud. Está lejos de que se reconozca y se relate la riqueza y el valor de su historia, cultura, tradiciones, descubrimientos y legados científicos. Esto también ocurre con respecto a los pueblos originarios; igualmente, la historia y cultura de los migrantes es desvalorizada.

Entre los 50 millones de indígenas de América Latina y el Caribe, el 90% vive en condiciones de pobreza. Aportar para una sociedad igualitaria y no discriminatoria significa construir espacios verdaderamente interculturales: orientados por el diálogo entre distintas cosmovisiones en pie de igualdad y por el debate abierto de contenidos y principios. La educación intercultural no es una modalidad que se orienta y se restringe a las llamadas minorías. Al contrario, debe dirigirse al conjunto de la sociedad y ser un principio orientador de todo proyecto político pedagógico. En vez de imponer un modelo al otro, al que se considera diferente, la educación debe construirse colectivamente, en procesos de intercambio, aprendizajes a partir de las diferencias

y en ambientes en los cuales todas las tradiciones culturales e intelectuales sean reconocidas.

[304]

Asimismo, otras formas de discriminación en la educación la hacen inaceptable. Tal como planteamos anteriormente, la discriminación también se caracteriza por el rechazo rotundo a lo heterogéneo y a lo plural al interior de la escuela, o bien, por la búsqueda en anular la otredad (sea a partir de procesos de aniquilación o de asimilación), lo que obliga a todos y a todas a encasillarse en el esquema de la escuela –esperada– y considerada normal. Al anular la posibilidad de lo heterogéneo y lo plural, se niega a las personas la posibilidad de ser sujetos de derecho, rechazando a la vez las culturas juveniles y la vivencia de distintas infancias a las que cada persona tiene derecho. Tal como plantea Nancy Fraser, esta práctica impide que todos y todas puedan participar en pie de igualdad en los debates, en la socialización de sus puntos de vista y en las tomas de decisión.

La homogenización aniquila la subjetividad de las personas y es indudablemente una forma de control sobre el otro, tal como indican los planteamientos de Michel Foucault. Flavio Gigli y Fernando Casullo recuerdan las tesis de Foucault sobre el surgimiento de las ciencias humanas en la matriz de la sociedad disciplinaria, entre ellas la pedagogía, que logra “su estatus científico a partir de mecanismos de poder, fundamentalmente de la técnica del examen, y se caracteriza por conducir a un sujeto individual que se vuelve dócil, domesticado, castrado; en suma, un sujeto normal”. –Normalizar– a la persona es quitarle su humanidad y constituye un proceso de profunda discriminación porque rechaza (y pune) a cualquiera que se atreva a desviarse de lo esperado.

Finalmente, la discriminación también tiene relación con la ausencia de adaptabilidad de currículos, procesos, tiempos y espacios a las necesidades de los y las estudiantes, considerando que la escuela debe establecer el diálogo con los sujetos que están presentes, de acuerdo con sus contextos culturales y sociales.

La adaptabilidad de la educación es clave, por ejemplo, para la no discriminación de las personas con discapacidades en los sistemas regulares de enseñanza, tal como prescriben los distintos marcos legales. La adaptabilidad es lo que distingue la inclusión de la –integración–, que ubica a los estudiantes con discapacidades en las escuelas regulares sin los ajustes y el apoyo requeridos para atender sus necesidades individuales. La –integración– sin plena inclusión puede llevar al aislamiento del estudiante y, en última instancia, constituir un obstáculo para atender las necesidades educacionales de todos los y las estudiantes.

La discriminación en los sistemas educativos también se manifiesta en la no adaptabilidad de la educación en otras circunstancias, por ejemplo, cuando la escuela no toma en cuenta (o rechaza) a niñas embarazadas o que son madres, o cuando no logra reconocer y dialogar con su medio rural, o con la población originaria y sus culturas específicas, tiempos y espacios particulares, o cuando impide la manifestación de las culturas juveniles, rechazando el diálogo con los y las jóvenes a partir de sus códigos y trayectorias. De modo general, la discriminación se manifiesta en la ausencia de adaptabilidad siempre que la escuela no reconoce a los sujetos de la comunidad educativa como tales, cuando no hay diálogo de la escuela con su medio.

La dimensión territorial de las escuelas es fundamental, ya que su ubicación determina características propias: su historia, cultura, economía, política, geografía. La combinación de estas características da lugar a sujetos únicos, con perfiles y características que reflejan el contexto. Por ello, la escuela debe relacionarse y dialogar con su medio, conocer y reconocer sus características. Reconocer el contexto también implica reconocer a los alumnos y alumnas, a los maestros y a la comunidad educativa como un todo, como sujetos, portadores de identidad, de historia y cultura. A partir de esta premisa –de diálogo con el contexto en el que se encuentra– la escuela podrá cumplir su rol de enseñanza-aprendizaje sin discriminación.

Aunque las prácticas discriminatorias sean gravísimas en el continente, prevalece una tendencia a la invisibilidad y la negación del racismo, del sexismo y de las múltiples formas de discriminación, como de sus consecuencias, lo que profundiza la desigualdad y las violaciones de los derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales.

[306]

La negación de estos procesos se entrelaza con la incomodidad que genera el reconocerse a sí mismo, o a la sociedad en la que uno vive, como racista y discriminatoria, y en reconocer que la diferencia es el punto de partida para que se pueda llegar a sociedades igualitarias. En América Latina y el Caribe prevalece lo que se conoce como el –mito de la democracia racial–, precepto que manifiesta que no hay discriminación en el continente, que la problemática está superada. La negación de la discriminación también se entrecruza con la incomodidad que crea la noción de conflicto y conflictividad, la dificultad en reconocer que el conflicto es legítimo y su resolución no violenta es un desafío, como también reconocer la pluralidad y el debate como rasgos determinantes de la democracia. Es de vital importancia reconocer que los procesos discriminatorios tienen inicio en la primera infancia, que niños y niñas pequeñas ya interiorizan la discriminación y empiezan a manifestarla y a practicarla.

Nuestro recorrido hasta ahora demuestra que cuando hay cualquier forma de discriminación en la educación, se viola el derecho. Un mito que tenemos que deconstruir, decía Tomasevski, es que toda educación es inherentemente buena o que *educación* equivale al *derecho a la educación*. Una educación que discrimina, que eterniza la discriminación en la sociedad, es inaceptable y no puede ser considerada buena, tampoco que promueve el cumplimiento del derecho. La educación debe ser anti-racista y anti-discriminatoria, debe practicar los derechos humanos y promoverlos en su conjunto.

El rol del Estado y las luchas por la no discriminación en la educación

Las luchas históricas de distintos movimientos sociales, su capacidad de perseguir ideales y su persistencia en el plano de los cambios concretos han sido fundamentales para trazar un camino hacia la superación de la discriminación en la educación y en la sociedad como un todo. Si bien el panorama es complejo, de persistente discriminación y de aparición de nuevas formas de discriminación –especialmente post 11 de septiembre de 2001–, los avances que se han logrado hasta el momento resultan principalmente de los esfuerzos y luchas de los movimientos sociales.

Aunque los desafíos siguen siendo innumerables, los movimientos de personas afrodescendientes, indígenas, de mujeres, de migrantes, entre otros, han logrado, a partir de procesos de resistencia y lucha, ampliar el reconocimiento público de la existencia del racismo y de las múltiples formas de discriminación, así como de sus causas y consecuencias, desafiando el –mito de la democracia racial– y otros mitos y correlatos que pretenden evitar que esta problemática se vuelva visible, cuyo efecto es la persistencia del *status quo*.

Los actores sociales tuvieron un importante rol en la promoción y en el debate de conferencias internacionales que pautan la temática de la discriminación, como la Conferencia contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y formas conexas de intolerancia, en Durban en el 2001, y en la Conferencia de Revisión, en Ginebra en el 2009. Esta última sufrió el *boicot* de 10 Estados que se niegan al multilateralismo y corrió el riesgo de que se eliminara el principal artículo de su *Declaración*, el primero, que reafirmaba integralmente la *Declaración y Plan de Acción* de Durban aprobados hacía ocho años. El análisis que las organizaciones y los movimientos sociales de América Latina y el Caribe hacían en aquel entonces subrayaba que, frente a un escenario regresivo de discriminación, resistir y no retroceder

en los acuerdos consensuados en el 2001 tenía que entenderse como un éxito.¹¹

[308]

Las luchas de los movimientos sociales por la no discriminación han generado resultados importantes en el ámbito del debate, la firma y la ratificación de marcos legales internacionales que promueven la superación de todas formas de discriminación y en los procesos que le dan seguimiento a su implementación. También se conocen procesos de aprobación de leyes anti-discriminatorias en el ámbito nacional, como es el caso de la Ley N° 10.639, aprobada en el 2003 en Brasil, que produce un cambio en la ley general de educación del país, y obliga el estudio de la historia y cultura afro brasileña y africana en escuelas públicas y privadas. El movimiento negro de Brasil tuvo un rol destacado en la aprobación de esta Ley, como en la aprobación posterior de las *Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de la Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana*, por el Consejo Nacional de Educación del país. También hubo importantes avances en el campo de los marcos legislativos sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad, en sintonía con la última *Convención* sobre estos derechos, que reconoce claramente que personas con discapacidad deben concurrir a los sistemas regulares de enseñanza.

Organizaciones y movimientos sociales también han incidido sobre el diseño de políticas públicas y acciones afirmativas, respaldadas por marcos jurídicos internacionales, como ya se mencionó anteriormente. Los debates en torno a las acciones afirmativas suelen ser los que más ponen en evidencia la discriminación que persiste en la sociedad, al explicitar las tensiones, las disputas y los conflictos de

¹¹ Los 10 Estados que boicotearon la Conferencia de Revisión son: Alemania, Australia, Canadá, Checoslovaquia, Estados Unidos de América, Holanda, Israel, Italia, Nueva Zelandia y Polonia. Véase la Declaración de la Sociedad Civil de América Latina en <<http://cladedurban.wordpress.com/2009/04/24/organizaciones-de-la-sociedad-civil-de-latinoamerica-y-caribe-divulgan-declaracion-conjunta-en-el-marco-de-la-conferencia-de-revision-de-durban>>.

interés. Además, un campo de acción que se incrementa en términos de movilización social es el de la –justiciabilidad–, a partir del cual se reconoce la discriminación como una violación del derecho y se ponen en marcha procesos de litigio en el ámbito nacional e internacional, generando jurisprudencia y demandando jurídicamente el reparo de la violación.¹²

Los movimientos y actores sociales han señalado algunos espacios fundamentales en donde se requiere la acción del Estado: en el acceso desigual de los grupos más discriminados; cambios curriculares y amplias revisiones de materiales y libros utilizados; formación inicial y continuada de los y las docentes –tanto en relación con contenidos anti-discriminatorios, como los que se refieren a la educación en derechos humanos, la puesta en práctica del debate y la resolución no violenta de conflictos–, reconociendo y problematizando la discriminación y la promoción de una reeducación de las relaciones entre todos y todas.

Conscientes de que únicamente la acción en el campo educativo no puede cambiar el conjunto de la sociedad y los valores que subyacen en ella, se requiere que el Estado también ponga en marcha marcos legales y políticos que abarquen campos más amplios que el de la escuela. Encuadrar el racismo como crimen, por ejemplo, tal como

¹² Se destaca, por ejemplo, el caso llevado al Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos sobre la discriminación de las personas de origen haitiano en República Dominicana, donde estos niños y niñas eran impedidos de frecuentar la escuela por no tener partida de nacimiento. Se denunció el tema ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos y, en 2005, este organismo declaró que la República Dominicana había violado una serie de derechos consagrados en la *Convención Americana* y debería asegurar el acceso igualitario a partidas de nacimiento y matriculación escolar para todos los niños y las niñas del país. A nivel nacional, un avance que abre espacio a la “justiciabilidad” por violación generada por discriminación en el ámbito educativo es la aprobación en Brasil de la Ley 10.639, que instituía la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileña y africana en las escuelas. En Perú, casos de violación del derecho a la educación de las personas con discapacidad llegaron a la Defensoría del Pueblo y luego a las instancias nacionales, véase Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU, CEJIL (2009). Otros ejemplos se puede encontrar en <www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/just.caso.php>

ocurre en Brasil, es imprescindible porque ubica en su debido lugar las prácticas discriminatorias que tienen lugar en la escuela y en otros ámbitos, contextualizándolas debidamente. También es esencial que se haga efectiva la participación de los distintos grupos discriminados en los espacios de poder, en los procesos de toma de decisiones.

[310]

Superar las múltiples formas de discriminación en la educación, considerando su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad tiene, sin lugar a dudas, implicaciones financieras, y resulta necesario que el Estado destine recursos para este fin. Aquí vale recordar una vez más el párrafo 9 de la *Observación General 9* del Comité DESC: –la no discriminación no está supeditada ni a la gradualidad, ni a la no existencia de recursos”.

Al Estado, como garante de los derechos, le corresponde garantizar el financiamiento necesario para la superación de todas formas de discriminación. Desde la perspectiva del derecho, no se trata de hablar de inversión (que implica una acción presente con miras a resultados futuros) ni mucho menos de gasto, sencillamente la situación es que hay que disponer de los recursos necesarios para la plena realización del derecho, sin discriminación. La lógica que debe orientar el financiamiento es el goce del derecho de todas las personas, y por tal razón, no obedece a la lógica del mejor costo beneficio ni de las mejores tasas de rendimiento. Se deben dedicar los recursos que sean necesarios para el cumplimiento del derecho.

El escenario en el cual vivimos se caracteriza por constantes tensiones y disputas, por la concomitancia de avances en algunas áreas, de retrocesos en otras y de riesgo de mayores retrocesos en otras más. Esto demanda un análisis constante de la coyuntura y de sus actores sociales, del poder que tienen y de los planteamientos que hacen, de modo que puedan ubicarse en el terreno de la lucha por la igualdad y la no discriminación. Bien lo decía Vladimir Lenin: “Es preciso soñar, pero con la condición de creer en nuestros sueños. De examinar atentamente la vida real, de confrontar nuestra observación con nuestros sueños, y de realizar escrupulosamente nuestra fantasía”.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (2001), *La sociedad individualizada*, Madrid, Cátedra.
- Bauman, Zygmunt (2001), *Modernidade líquida*, Rio de Janeiro, Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2007), *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Campaña Mundial por la Educación, Right to Education Project (2009), *Racismo, discriminación racial, xenofobia y formas conexas de intolerancia en la educación. El caso de los niños y las niñas de ascendencia haitiana en la República Dominicana*.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Relatoría Especial sobre el Derecho a la Educación de la ONU, CEJIL (2009), *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2009), *Posicionamiento público. Educación e igualdad en Latinoamérica: reflexiones sobre raza, etnia, género y migración. Una contribución para el proceso de revisión de Durban*.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2009), *Trece recomendaciones respecto a la superación del racismo, del sexismo y de las múltiples discriminaciones en el campo de la educación*.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE) (2010), *La educación es un derecho humano. Por la no discriminación en América Latina y el Caribe*.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2009), 42º período de sesiones, *Observación General 20*.

[312]

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999), 21º período de sesiones, *Observación General 13*.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999), 20º períodos de sesiones, *Observación General 11*.

Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2009), 75º período de sesiones, *Observación General 33*.

Conselho Nacional de Educação (2004), Resolução Nº 1, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.

Croso, Camilla (2009), "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana", *Debates SITEAL*, artículo Nº 7, IPE-UNESCO Buenos Aires y OEI.

Croso, Camilla; Ana Lucía Silva Souza (2007), *Igualdade das relações étnico-raciais na escola. Possibilidades e desafios para a implementação da Lei Nº 10.639, 2003*, São Paulo, Peirópolis.

Declaración de Representantes de la Sociedad Civil de América Latina y el Caribe, Conferencia de Evaluación de Durban, Ginebra, 2009.

Fraser, Nancy (2007), *Reconhecimento sem Ética?*, São Paulo, Lua Nova, 70: 101-138.

Gigli, Flavio; Fernando Casullo, "Poder y control ciudadano", *Cuadernos de Materiales* Nº 13. <<http://www.filosofia.net/materiales/num/num13/num13g.htm>>.

Heckman, James, *The Heckman equation*. Disponible en <<http://www.heckmanequation.org>>.

Muñoz, Vernor (2009), *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*, San José, C. R., Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y Luna Híbrida.

Naciones Unidas (2001), *Declaración y Programa de Acción de Durban*, Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

Santos, Boaventura de Sousa, "As dores do pós-colonialismo", en *Folha de São Paulo*, 21 de agosto de 2006.

SITEAL (2008), *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina: La escuela y los adolescentes*, IIPE - UNESCO Buenos Aires / OEI.

Thisted, Sofía; Raúl Días; María Laura Diez (2009), *Educación e Igualdad, la cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación.

Tomasevski, Katarina, "Removing obstacles in the way of education", *Right to Education Primers N° 1*.

Tomasevski, Katarina, "Making Education Available, Accesible, Aceptable and Adaptable", *Right to Education Primers N° 3*.

Tomasevski, Katarina, "Human rights in education as prerequisite for human rights education", *Right to Education Primers N° 4*.

IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN. APORTES DEL ENFOQUE DE DERECHOS AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Laura Pautassi

[315]

Introducción

El nuevo milenio comenzó con un renovado ímpetu en América Latina en torno al diseño y la implementación de una nueva generación de políticas sociales concebidas como acciones positivas de los Estados destinadas a superar situaciones graves de pobreza, exclusión, discriminación y desigualdad estructural de numerosos sectores de la población, como el caso de las mujeres, los pueblos indígenas, afrodescendientes, las personas privadas de ingresos transitando situaciones de pobreza y de vulnerabilidad social.

Sin duda, este impulso se entrecruza con la demanda por definir una agenda de desarrollo respetuosa del conjunto de derechos humanos, entre otras razones, como consecuencia de más de dos décadas de implementación de políticas de ajuste estructural y redefinición del rol de Estado tras la intervención de coaliciones gobernantes de cuño neoliberal, con las nefastas consecuencias que ha tenido sobre la población, en especial en términos de desigualdad y de pobreza, a lo cual se suma el desmantelamiento que sufrieron los sistemas de políticas sociales y la importante pérdida de institucionalidad. El campo de la educación, en toda su dimensión, fue uno de los más afectados en este proceso, sea como consecuencia de reformas directas en su concepción y funcionamiento, por restricciones institucionales, o como consecuencia de los disímiles rendimientos alcanzados.

Pero esta demanda también forma parte de los compromisos que los Estados de la región asumieron al ratificar los principales pactos y

tratados internacionales de derechos humanos e incorporarlos al plexo constitucional, los pactos y tratados específicos en materia de derechos económicos, sociales y culturales, como el caso del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC) –y su *Protocolo Facultativo*– y para el sistema interamericano, el *Protocolo de San Salvador*, que es el instrumento de derechos sociales vigente para la región y ratificado a la fecha por 15 países. A su vez, la mayoría de los países ratificó la *Convención sobre los Derechos del Niño* (CDN) y la *Convención contra la Discriminación de la Mujer* (CEDAW), instrumentos todos que integran las normas internas de los países –en su mayoría por mandato constitucional.

En consecuencia, el debate en torno a superar la definición de políticas sociales de corte asistencial y focalizado, que excluyen la lógica y las garantías de los derechos –caracterizadas a su vez por la falta de transparencia, la ausencia de mecanismos de participación, responsabilidad y rendición de cuentas, y por favorecer la manipulación de las prestaciones y la asistencia, a través de prácticas clientelares que definen la relación entre la administración y quienes acceden a los beneficios que se distribuyen– abonan un campo de acción de la administración pública con un alto grado de discrecionalidad, que funciona como una zona ajena al derecho, en el que se obstaculiza cualquier forma de control ciudadano e institucional; esto se va instalando tibiamente en la región, con diversos niveles de desarrollo de acuerdo con los países y las experiencias implementadas.

Esto significa que, si bien el consenso es mayor en torno a incorporar los principios de derechos humanos en los sistemas de políticas sociales, hasta hoy inconexos, el proceso es sumamente lento. Precisamente, en este trabajo se busca dar cuenta del debate en torno a la prohibición internacional que tienen los Estados de discriminar y cómo ésta se aplica al derecho a la educación. Al respecto, en primer lugar, analizo brevemente el potencial del enfoque de derechos humanos aplicado al conjunto de políticas públicas, para luego precisar el derecho a la educación y las implicancias que

el mismo tiene en términos de igualdad y no discriminación. El trabajo concluye dejando sentado algunos de los aspectos necesarios para poder incorporar efectivamente un enfoque de derechos en el campo de las políticas sociales y de la educación en particular, de modo de operativizar el principio de igualdad y no discriminación.

Derechos en las políticas y políticas para todos y todas por igual

[317]

Igualdad y no discriminación constituyen un principio inherente al derecho internacional de los derechos humanos. El aspecto a precisar claramente es cuál es su alcance y contenido, y dónde la presencia de este principio deja de tener contenido valorativo y pasa a ser una obligación jurídica con “efecto inmediato”. Para ello, debemos recurrir a las interpretaciones que han realizado los distintos órganos de supervisión de los diferentes tratados de derechos humanos y el enfoque de derechos es más que útil al respecto.

¿Qué significa que una política pública deba incorporar un “enfoque” de derechos? Significa que se toma como guía o matriz de interpretación el marco conceptual que brindan los derechos humanos para aplicarlos a las políticas de desarrollo. Efectivamente, en los últimos años, los principios, reglas y estándares que componen el derecho internacional de los derechos humanos han establecido con mayor exactitud no sólo las obligaciones negativas del Estado sino también un conjunto de obligaciones positivas. Implica, entre otros efectos, que se ha precisado no sólo aquello que el Estado no debe hacer, a fin de evitar violaciones a derechos y garantías ciudadanas, sino también aquello que debe hacer en orden a lograr la plena realización de los derechos civiles, políticos y también económicos, sociales y culturales (DESC). En tal sentido, los derechos humanos se definen y aplican como un programa que puede guiar u orientar las políticas públicas de los Estados y contribuir al fortalecimiento de las instituciones democráticas. En particular aspiran

a lograr una mayor institucionalidad de los sistemas de políticas sociales luego de la aplicación sostenida de políticas y programas de ajuste estructural, con los efectos adversos que éstos han tenido en toda la región.¹

[318]

De esta forma, se ha conformado una matriz conceptual, pero a su vez teórico-operativa, en donde los estándares fijados por el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos (SIDH) en temas como el derecho a la igualdad y la obligación de no discriminar, el derecho de acceder a la justicia y a todo tipo de mecanismo de reclamo y de denuncia, el derecho a la participación política, ocupan un lugar central en el momento de fijar pautas y criterios para el diseño y la implementación de estrategias de desarrollo sustentable y, con mayor interés aún, en materia de políticas sociales. En rigor, el eje central consiste en incorporar estándares jurídicos en la definición de políticas y estrategias de intervención tanto de los Estados como de los actores sociales y políticos locales, al igual que las agencias de cooperación para el desarrollo, como también para el diseño de acciones para la fiscalización y la evaluación de políticas sociales. A su vez, que estas pautas sean aplicables a las decisiones que se tomen en los otros dos poderes del Estado: tanto el legislativo como, especialmente, el judicial.

Ahora bien, y pensando en el principio de igualdad y no discriminación, ¿qué tipo de estándares se consideran? O ¿qué es un estándar? El concepto de estándar de derecho social se asocia con una definición legal que incluye principios que son el resultado del proceso de interpretación de una norma o de un tratado internacional (Abramovich, 2007). Constituye una declaración fundamental sobre el resultado deseado, y no está diseñado para ser verificado directamente. El contenido de un estándar será aportado por pautas y criterios que establecen las condiciones necesarias para aplicar tal principio y que resulte posible comprobar directamente a partir de los indicadores. Estos últimos son parámetros o unidades de

¹ Para un abordaje en profundidad, véase Abramovich (2006), Abramovich y Pautassi (2009) y Pautassi (2010).

medida de tipo cuantitativo que pueden lograrse y verificarse en relación con un criterio. A su vez, es necesario complementar la verificación empírica con técnicas cualitativas, como la utilización de las señales de progreso cualitativas.² Estos elementos darán cuenta del grado de cumplimiento de la obligación contenida en el derecho, a partir del cual se podrá determinar los niveles de cumplimiento de dichas obligaciones (Pautassi, 2010).

En rigor, un estándar operará como la unidad de medida para verificar la efectiva presencia de garantías para los sujetos portadores de ese derecho, pero a la vez operará como medida para delimitar las obligaciones negativas en torno a ese derecho (de no hacer, o de no interferir para que un niño, niña o adolescente ingrese al sistema educativo) sino particularmente en torno a las obligaciones positivas (proveer de servicios educativos, en cantidad y calidad suficiente). De allí la importancia de los estándares en materia de DESC, que, a diferencia de los derechos civiles y políticos, presentan sus propias características. Los que han sido definidos a la fecha en materia de DESC son:

- contenido mínimo de los derechos y universalidad;
- utilización al máximo de los recursos disponibles;
- progresividad y no regresividad;
- igualdad y no discriminación;
- acceso a la justicia y mecanismos de reclamo;
- producción de información y acceso; y

² A diferencia de un indicador cuantitativo, las señales de progreso cualitativas se caracterizan porque no parten de una categoría preestablecida, como tampoco de una escala de medición ya dada (estadística), sino que captan la definición de la situación que el propio actor social efectúa y el significado que éste le da al fenómeno evaluado, que resultan claves para poder interpretar los hechos. Precisamente, el propósito de las señales de progreso es reflejar la progresión en los cambios hasta el alcance deseado (objetivo) y realizar un seguimiento de los logros que contribuyen a obtener el objetivo deseado (Earl, Carden y Smutylo, 2002) (CIDH, 2008).

– participación de los sectores afectados en el diseño de las políticas públicas.

[320]

Así comprobamos que el principio de igualdad y no discriminación constituye a su vez un estándar, esto es una declaración insoslayable respecto de que los derechos deben garantizarse para todas las personas sin discriminación y en igualdad de oportunidades, sin considerar diferencia alguna por motivo de sexo, raza, pertenencia económica, religiosa u orientación sexual. Recuperando la operatividad del enfoque de derechos, podemos considerar que el imperativo es que toda política pública que se diseña con el objetivo de dar cumplimiento a las obligaciones contenidas en un derecho social, debe formularse garantizando que los derechos pertinentes se ejercerán sin discriminación.

Así lo señala concretamente el PIDESC como también el *Protocolo de San Salvador*: “Los Estados Partes en el presente *Protocolo* se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en el se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social” (art. 2.2, PIDESC, y art. 3, *Protocolo de San Salvador*). En igual sentido, el Comité del PIDESC –órgano de Naciones Unidas encargado de velar por el cumplimiento del PIDESC– en su *Observación General N° 13* “El derecho a la educación” ha señalado enfáticamente un principio general que debe entenderse extendido a la totalidad de los derechos económicos, sociales y culturales: “la prohibición de discriminación no está sujeta a una implementación gradual ni a la disponibilidad de recursos y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente” (*Observación General N° 13*, punto 31).

Este principio ha sido interpretado por los órganos del sistema de derechos humanos como un principio absoluto, que

no admite excepción alguna.³ En consecuencia, las normas que establecen distinciones arbitrarias fundadas en categorías como sexo, raza, religión, idioma, opinión política o posición económica del individuo, deben interpretarse con los alcances descriptivos respecto de las normas regresivas en materia de derechos sociales. Es decir, la ley en cuestión se presume inválida, y es el Estado quien debe demostrar la necesidad y la racionalidad de la distinción.

La amplitud de situaciones que pueden ser discriminatorias, por acción u omisión del Estado, es *cuasi* infinita, desde situaciones de discriminación por raza hasta los criterios de asignación del gasto público social al interior de un Estado. De allí su necesario tratamiento como eje transversal a toda acción de monitoreo y cumplimiento de los derechos sociales, y los límites que pueden presentarse en el proceso de verificación de cumplimiento (CIDH, 2008).

Ahora bien, si el principio de igualdad y no discriminación es un principio absoluto, operando como una clara prohibición a los Estados, a la luz de las numerosas prácticas discriminatorias existentes y de legislaciones que tienden a reproducir situaciones con sesgos diversos (sesgos de género, de edad, de situación socioeconómica), ¿cómo se logra efectivamente su operatividad? Esto conduce a un debate no menor, que cruza el ejercicio de la ciudadanía en América Latina y que se refiere a la igualdad formal *versus* la igualdad material. La diferencia entre una y no otra es que el principio inherente no implica sólo una noción formal de igualdad –limitada a exigir criterios de distinción objetivos y razonables y, por tanto, a prohibir diferencias de trato irrazonables, caprichosas o arbitrarias– sino que avanza hacia un concepto de igualdad material o estructural, que parte del reconocimiento de que ciertos sectores de la población

³ Por otra parte, el Comité PIDESC afirmó que “el principio de no discriminación, tal como figura en el párrafo 2 del artículo 2 del Pacto, es un principio absoluto y no admite excepción alguna, a menos que las distinciones se basen en criterios objetivos”, *Observaciones finales* del Comité DESC al Informe presentado por Japón (2001). Seguidamente, el Comité recomendó encarecidamente que el Estado parte consolide su legislación sobre la no discriminación.

requieren la adopción de medidas especiales de equiparación. Implica, por tanto, la necesidad de trato diferenciado, cuando debido a las circunstancias que afectan a un grupo desaventajado, la identidad de trato suponga coartar o empeorar el acceso a un servicio o bien o el ejercicio de un derecho.⁴

[322]

El empleo de la noción de *igualdad material* supone una herramienta de enorme potencialidad para examinar las normas que reconocen derechos, pero también la orientación de las políticas públicas que pueden servir para garantizarlos o, en ocasiones, que tienen el potencial de afectarlos. Con respecto a determinadas personas que integran grupos que resultan vulnerables o susceptibles de ser discriminados en sus derechos económicos, sociales y culturales, el Comité del PIDESC de Naciones Unidas ha establecido, en diversos instrumentos, que el Estado tiene la obligación de sancionar normas que los protejan contra esa discriminación y adoptar medidas especiales que incluyen políticas activas de protección; esto es, se asume el imperativo de garantizar la igualdad material, lo cual es de enorme trascendencia para los mecanismos de exigibilidad.

Nuevamente nos topamos con el segundo paso, que consiste en la labor de interpretación, referida a que una de las principales obligaciones de los Estados es la determinación de cuáles son los grupos que requieren atención prioritaria o especial en un determinado momento histórico en el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, y la incorporación de medidas concretas de protección de esos grupos o sectores en sus planes de acción.⁵ De manera que, además de la identificación de los sectores tradicionalmente discriminados en el acceso a determinados derechos, es necesario que el Estado defina, con carácter previo a la formulación

⁴ Para un análisis de estas nociones, véase Ferrajoli (2003) y Fiss (1999).

⁵ Así lo ha establecido, por ejemplo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU respecto de varios derechos, en especial sobre el derecho a la vivienda (*Observación General N° 4*, punto 13) y a la salud pública (*Observación General N° 14*, puntos 43 f y 53).

de sus planes o políticas en el área social, cuáles son los sectores que requieren una atención prioritaria en el momento de formular sus políticas (por ejemplo, los habitantes de determinada área geográfica del país, o las personas de determinado grupo etario) y fije medidas para afirmar sus derechos, o en muchos casos restituir los derechos vulnerados.

La obligación del Estado de adoptar medidas positivas para resguardar el ejercicio de derechos sociales tiene importantes derivaciones; por ejemplo, en cuanto al tipo de información estadística que el Estado debe producir, que al mismo tiempo conforma un estándar de los propios derechos sociales. La producción de información, debidamente desagregada a fin de identificar a sectores desaventajados o postergados en el ejercicio de derechos, no sólo constituye un medio para garantizar la efectividad de una política pública, sino una obligación indispensable para que el Estado pueda cumplir con su deber de brindar a esos sectores atención especial y prioritaria.⁶

Asimismo, constituye un factor clave en dirección a los indicadores incorporados en los Objetivos de Desarrollo del Milenio suscritos en septiembre de 2000 por 189 países del mundo (Na-

⁶ Como señala el DFID (2000) "(...) en la mayoría de los países en desarrollo la información desagregada relativa a pobreza no suele estar disponible en base a condición social, religión o etnia, o al lugar de residencia. Cuando la información ha sido relevada los gobiernos deberían buscar hacerla ampliamente accesible. Los países más pobres pueden tener mínima capacidad de relevar información estadística. Esto hace mucho más difícil al gobierno y a los ciudadanos identificar en qué medida la imposibilidad de la población de ejercer sus derechos puede estar asociada con procesos de exclusión social e inequidades estructurales. En algunos casos hay información separada sobre hombres y mujeres pero, en el presente, la sistemática recolección de información en los países en desarrollo sobre la base de otras diferencias sociales no es posible. Este déficit de información podría ser parcialmente superado si las instituciones nacionales de estadística desarrollan e implementan procesos de búsqueda de información orientados a indicar el alcance con el cual diferentes sectores de la población están crecientemente gozando de sus derechos (...)". Lo anterior da cuenta de la falta de cumplimiento del principio de igualdad y no discriminación, operando no sólo desde la visión clásica de incumplimiento estatal en la producción de información, sino en que la misma no está disponible, ni es accesible para los ciudadanos y ciudadanas por igual.

ciones Unidas, 2000). Respecto de la educación, la relevancia es aún mayor e implica múltiples decisiones que el Estado debe considerar a la hora de diseñar su política educativa: promover la inclusión de mujeres en todos los niveles, evitar el grave problema de desgranamiento de la matrícula educativa vinculada por estratos socioeconómicos y trabajo infantil, incorporar contenidos de pueblos originarios y estimular escuelas bilingües, asegurar la calidad y el ejercicio de la docencia sin discriminación, entre otras medidas necesarias.

En síntesis, la operatividad del principio de igualdad, siempre considerando que se alcanza a partir de la sumatoria de igualdad formal y material, da cuenta de la necesidad de incorporar ambas dimensiones, las que a su vez incluyen una variedad y diversidad de elementos que trascienden las meras fórmulas igualitarias. Tal como señala Lazzarato (2006:198): "No se trata de oponer los dos terrenos de lucha: el de la igualdad y el de la diferencia, sino de saber que el primero no es más que una condición, una especie de zócalo ontológico para el despliegue del segundo". Es decir, la idea de derecho universal da cuenta de su valor intrínseco, independientemente de la condición o del estado de necesidad que esta persona esté transitando. A su vez, este principio es rector en materia de diseño de toda política o legislación respetuosa de los derechos humanos, por lo cual implica un aspecto transversal aplicable a todos los niveles del Estado, que incluye la división de poderes, y que se debe incorporar, no como sumatoria de acciones y planes de igualdad, sino como un principio intrínseco al desarrollo de la función pública.

A su vez, la igualdad es una precondition para el ejercicio de la ciudadanía y, por ende, las desigualdades económicas, políticas y sociales se retroalimentan, dando cuenta de los déficit existentes al respecto. Desde las corrientes doctrinarias, se reconocen tres dimensiones en torno al principio de igualdad: i) la dimensión preinstitucional de la igualdad, que conforma un mínimo común y que tiene sustento moral, todos los seres humanos cuentan por igual

moralmente; ii) la dimensión sociopolítica de la igualdad, que se constituye en términos de derechos y del Estado, y es amenazada por normas estructurales que discriminan y, por ende, traen perjuicios directos a mujeres, indígenas, afrodescendientes, entre otros grupos o individuos discriminados; iii) la dimensión económica, en donde opera la igualdad, que requiere la presencia de mínimos recursos económicos comunes y políticas activas que disminuyan la brecha entre los extremos sociales (Alegre y Gargarella, 2007).

Pero también, y específicamente en el campo de la educación, el principio absoluto abre un debate no menos polémico que es superar la idea de “reto pendiente” para pasar al campo de la exigibilidad. Ejemplificando: la prohibición de la denegación de la educación a un niño por motivos de sexo, pertenencia a una minoría o discapacidad –o por todos ellos–, es sólo el primer escalón hacia la afirmación de la universalidad del derecho a la educación y la consiguiente obligación de establecer sistemas educativos que abarquen a todos los niños, niñas y adolescentes. Este indiscutible y necesario primer escalón, que significa la prohibición de cualquier tipo de medida discriminatoria, debe ser acompañado por medidas adicionales para reparar las secuelas de esas denegaciones (Tomasevski, 2003).

En concordancia, resulta fundamental constatar los avances de cada Estado en la efectiva dotación de derechos a todos los ciudadanos y las ciudadanas de ese Estado parte, en especial las acciones que han implementado para el reconocimiento y la extensión de tales derechos a aquellas personas pertenecientes a sectores históricamente discriminados. Esta constatación incluye: la verificación de la creación de un título normativo individual (o colectivo, según el caso) para el beneficiario o la beneficiaria del derecho; la descripción de la categoría de personas titulares del derecho; y, en caso de no tratarse de derechos universalmente concedidos, la explicación de la restricción del derecho a algunas categorías particulares de personas (CIDH, 2008).

A su vez, los anteriores estándares se encuentran regidos por el principio de indivisibilidad y universalidad de los derechos humanos. De acuerdo con el artículo 5 de la *Declaración de Viena* adoptada en la Conferencia de Derechos Humanos en 1993, “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”.

Nuevamente, aplicado al campo de la educación: “el mero acceso a las instituciones educativas, que puede ser difícil en la práctica, no basta para realizar el derecho a la educación, sino que ésta requiere la existencia de unos derechos individuales a la educación jurídicamente exigibles, así como de salvaguardias para los derechos humanos en la educación y su utilización para el disfrute de todos los derechos humanos mediante la educación”, como manifestó quien fuera la relatora del derecho a la educación de Naciones Unidas, Katarina Tomasevski (2004: 27).

Una forma de constatar la incorporación de los pactos y tratados internacionales es el análisis de la jurisprudencia, y cómo se incorporan éstos en las sentencias de los jueces, al mismo tiempo que abre la posibilidad a los ciudadanos y las ciudadanas para presentar una demanda al Estado por acción u omisión de satisfacción de un derecho social. Estas son acciones y prerrogativas intrínsecas a esta categoría de derechos. Por caso, en la Argentina, donde de acuerdo con la reforma de la *Constitución Nacional* de 1994 se otorgó jerarquía constitucional a once tratados de derechos humanos, entre ellos la *Convención sobre los Derechos del Niño*, se presentó un caso que llegó al máximo tribunal local –el

caso “Lifschitz”⁷-. Una familia de escasos recursos con un niño con discapacidad demandaba al Estado, porque éste rehusó aceptarlo en una institución de educación especial, argumentando falta de vacantes; al mismo tiempo que tampoco había transporte público accesible para trasladar al niño. En el recurso de amparo se reclama al Gobierno un subsidio que cubra la asistencia a una escuela especial privada y transporte para que el niño pueda ir a la escuela. El pedido se fundamentó en normas de rango legal, y en cláusulas de la *Convención sobre los Derechos del Niño*. La Corte Suprema de Justicia de la Argentina decidió que tanto las cláusulas legales, como la consideración del interés superior del niño, de acuerdo con la *Convención sobre los Derechos del Niño*, daban la razón a la actora, y obligó al Gobierno a otorgar el subsidio solicitado.

Otro caso notable al respecto es el de reclamo colectivo, en la Ciudad de Buenos Aires (G.C.B.A.), en la Argentina, cuando en marzo del año 2008 se dictó sentencia en el marco de una causa iniciada por la Asociación Civil por la Igualdad y Justicia (ACIJ) contra el G.C.B.A., por falta de vacantes en el nivel preinicial e inicial.⁸ ACIJ presentó una acción de amparo⁹ a fin de que el Gobierno de la Ciudad cumpliera con la obligación de asegurar el acceso a la educación inicial de los niños de la Ciudad, obligación que, como quedó acreditada en la causa, fue sistemáticamente violada en los ciclos lectivos del año 2002 a la fecha. Tal situación fue agravada por el hecho de que la Ciudad tuvo a su disposición recursos económicos para incrementar la cantidad de

⁷ Corte Suprema, “Lifschitz, Graciela c. Estado Nacional s/sumarísimo”, 06/15/2004.

⁸ “Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia contra G.C.B.A. sobre amparo”, Expediente 3360/0, Buenos Aires, marzo de 2008. Para más detalles, véase Maurino y Nino (2009).

⁹ El mecanismo del amparo colectivo se deduce del carácter colectivo del reclamo, dado que no se trató del derecho de un niño en particular, sino, como lo indicó el juez de primera instancia, se buscó “provocar en las autoridades la implementación de una política pública, establecida por el constituyente, relacionada con la universalización de tal derecho” (“Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia contra G.C.B.A. sobre amparo”, Expediente 3360/0, Buenos Aires, marzo de 2008).

vacantes ofrecidas y no los utilizó.¹⁰ La sentencia ordena al Gobierno de la Ciudad a “cesar en su omisión de asegurar y garantizar el acceso a la educación inicial de los niños y niñas de 45 (cuarenta y cinco) días a 5 (cinco) años”. Para ello, dispone que el G.C.B.A. deberá presentar el detalle de las obras nuevas y en ejecución, tendientes a satisfacer la demanda educativa de los niños entre 45 días y 5 años, y exhibir ante el Tribunal un proyecto que especifique claramente las medidas que adoptará para asegurar el acceso a establecimientos de nivel inicial. La disposición permite al G.C.B.A. presentar un programa con soluciones diversas para alcanzar el acceso a la educación en los establecimientos de nivel inicial. En este sentido, el G.C.B.A. puede efectuar acciones con vistas a crear nuevos establecimientos, adaptar los ya existentes, establecer convenios con los empleadores para que instalen otros para los/as hijos/as del personal. Es decir, permite presentar cualquier medio pertinente y adecuado que tienda a absorber la demanda educativa. Además, la sentencia prevé que se efectúe un seguimiento de la situación de los niños que se encontraron en lista de espera durante el presente año sin haber podido hallar un establecimiento educativo, debiendo informar la solución que se adoptará en cada uno de esos casos.

Los fundamentos de la demanda se basaron en la *Constitución Nacional* y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los pactos internacionales y en el carácter primordial de la educación inicial. Si bien el reclamo se centra en el derecho a la educación y a la no discriminación (pues, al no haber vacantes en los establecimientos públicos, sólo pueden acceder al sistema educativo aquellas familias que pueden abonar una cuota en el sector privado), se menciona una razón que impacta directamente en la posibilidad de las mujeres de insertarse en el mercado laboral. En términos textuales, la sentencia destaca que “(...) la educación inicial es esencial para el desarrollo de los niños, por los efectos que tiene, por un lado, sobre la educación primaria; y, por el otro, sobre la vida laboral de

¹⁰ Añade que durante cinco años coexistieron un presupuesto subejecutado y falta de vacantes; indica que en el año 2006 hubo 6.047 niños que no tuvieron su vacante.

la familia, toda vez que la escuela permite a los padres buscar empleo o, simplemente, trabajar, lo que obviamente repercute en la situación económica de los menores”.¹¹ En consecuencia, implica una violación al principio de autonomía personal, al derecho a la igualdad, a la no discriminación de los excluidos, entre otros. En su descargo, el G.C.B.A. argumentó que “no existe omisión lesiva imputable a su parte”, mencionó que se estaban ejecutando una serie de obras en establecimientos escolares y aludió a obras en construcción, ampliación o refacción con indicación de la inversión efectuada por proyecto para el año 2007.¹²

Casos judiciales paradigmáticos

Lo expuesto da cuenta, nuevamente, que el derecho a la educación engloba los derechos civiles y políticos con los derechos económicos, sociales y culturales, de modo que la universalidad conceptual de los mismos permite afirmar y afianzar los tres tipos de derechos, negándose a aceptar que la desigualdad y la pobreza sean fenómenos ineludibles. Según señala Tomasevski (2004), gracias a que la *Convención sobre los Derechos del Niño* ha tenido un reconocimiento prácticamente mundial, se ha logrado que se acepte que los derechos del niño son, por definición, intersectoriales y que el compromiso de promover la igualdad entre los sexos ha llevado al convencimiento de que es necesario unificar las tres categorías de derechos, dejando en claro que cualquier separación de estos derechos resulta artificial.

Lamentablemente, numerosos ejemplos dan cuenta de que se viola, por discriminación, los derechos civiles y políticos, que tienen

¹¹ “Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia contra G.C.B.A. sobre amparo”, Expediente 3360/0, Buenos Aires, marzo de 2008.

¹² Los informes presentados por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires fueron contradictorios e incluso confirmaron hechos aducidos en la demanda, lo cual llevó al Tribunal a requerir aclaraciones que no han sido satisfechas aún, ELA (2009).

una directa repercusión en materia de derechos sociales. Un caso mereció el tratamiento de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), el caso Yean y Bosico contra la República Dominicana. Se trata de dos niñas, Dilcia Yean y Violeta Bosico, de padres haitianos que nacieron en la República Dominicana, a quienes el Estado dominicano, a través de las autoridades del Registro Civil, les negó la emisión de sus partidas de nacimiento, a pesar de que habían nacido en el territorio de ese Estado y que la Constitución de la República Dominicana establece el principio del *ius soli* (derecho del suelo) para determinar quiénes son ciudadanos dominicanos. Al haberlas mantenido como apátridas durante varios años, las niñas debieron enfrentar una situación de continua ilegalidad y vulnerabilidad social, y también vieron vulnerado su derecho a la nacionalidad. A la vez, en el caso de la niña Violeta Bosico, esta situación redundó en la afectación de un derecho social esencial, el derecho a la educación. Lo anterior debido a que se vio imposibilitada de asistir a la escuela por un año, en razón de la falta de documentos de identidad. Tanto la CIDH en su demanda, como la Corte en su sentencia, determinaron que la restricción de los márgenes de discrecionalidad de las autoridades estatales se impuso en el caso en virtud de las prácticas discriminatorias a las que la administración dominicana sometía a los hijos de haitianos nacidos en aquel país, en el momento de intentar la inscripción tardía de su nacimiento (CIDH, 2007).¹³

¹³ El Tribunal expresó: "La Corte considera que el principio de derecho imperativo de protección igualitaria y efectiva de la ley y no discriminación determina que los Estados, al regular los mecanismos de otorgamiento de la nacionalidad, deben abstenerse de producir regulaciones discriminatorias o que tengan efectos discriminatorios en los diferentes grupos de una población al momento de ejercer sus derechos (...) De acuerdo con la obligación derivada del artículo 2 de la *Convención Americana*, la Corte considera que *los requisitos para obtener la nacionalidad deben ser establecidos con anterioridad, de forma objetiva y clara por la autoridad competente*. En el mismo sentido, *la ley no debe otorgar una discrecionalidad amplia al funcionario del Estado que los aplica, porque de ser así se crearía un espacio para la aparición de actos discriminatorios (...)* La Corte también considera necesario que el Estado implemente, en un plazo ra-

Recuperamos lo señalado por la entonces Relatora de Naciones Unidas para la educación, cuando señala que la alta legitimidad que goza la CDN debe traducirse además, de acuerdo con lo manifestado por Tomasevski, en la adopción de medidas adicionales para elaborar y poner en práctica una estrategia integral encaminada a eliminar la discriminación por motivos de sexo en relación con el derecho a la educación y los derechos humanos en esa esfera, potenciando el disfrute de todos los derechos y libertades mediante la educación. La Relatora de Naciones Unidas destacó que en los hechos se sigue considerando que “las mujeres son un grupo vulnerable sin abordar los problemas que las hacen vulnerables, en particular el menoscabo de sus derechos y, en consecuencia, su menor acceso a los recursos. El acceso de la mujer a la propiedad de la tierra y sus oportunidades de empleo son factores que influyen en la motivación de los padres y de las propias niñas. La prolongación de la escolarización de las niñas retrasa el matrimonio y la maternidad, reduce los nacimientos y, por ende, el número de niños que deberán ser educados en el futuro. La mayor presencia de la mujer en la política tiende a tener un efecto de propagación en todas las facetas del desarrollo”.¹⁴

En rigor, el abordaje de los niveles educativos de mujeres y varones no puede limitarse solamente a un examen comparado de tasas de escolarización y egreso diferenciadas por sexo, sino a una agenda vinculada a la igualdad en general, pero la igualdad de gé-

zonable, *un programa para la formación y capacitación en derechos humanos, con especial énfasis al principio de igualdad ante la ley y no discriminación, de los funcionarios estatales encargados de la inscripción de nacimiento, en el cual se les instruya sobre la especial situación de los menores de edad y se impulse la cultura de tolerancia y no discriminación (...)*”. Corte IDH, *Caso de las Niñas Yean y Bosico*. Sentencia de 8 de septiembre de 2005, Serie C. 130.

¹⁴ Agrega que aquellos países que han demostrado un mejor desempeño en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio son Suecia, Dinamarca, Finlandia, Noruega, Islandia, los Países Bajos y Alemania, entre los países desarrollados, y la Argentina, Costa Rica y Sudáfrica, entre los países en desarrollo. No es una coincidencia que en todos esos países las mujeres tengan elevados niveles de representación política, Tomasevski (2004).

nero en materia educativa implica discutir calidad educativa, cambios curriculares, producción y distribución de materiales didácticos y pedagógicos, la formación y las condiciones de trabajo docente; también, el financiamiento del sistema y el análisis del conjunto de las políticas educativas. Conjugando lo expuesto hasta el momento, a nivel de los países son escasos los indicadores que permiten conocer cómo se aborda en el espacio educativo la división sexual del trabajo y su impacto en la desigualdad de oportunidades entre varones y mujeres, como otros indicadores también ausentes (Giacometti, 2010), dando cuenta de los déficit de información existentes y de los desafíos por superar, particularmente para la gestión y la implementación de políticas.

Por otra parte, cabe reiterar que la igualdad en el acceso al sistema educativo no debe confundirse con la garantía plena de la igualdad de oportunidades, la que se constata, entre otras dimensiones, a partir de la permanencia de patrones culturales androcéntricos, del escaso cuestionamiento de las situaciones de discriminación y segregación, la falta de consideración de las necesidades diferenciales de los alumnos y las alumnas, y la falta de políticas actuales que busquen promover la efectiva igualdad de oportunidades. Asimismo, es requisito fundamental que las acciones de igualdad –y la consiguiente medición de impacto– sean analizadas entre varones y mujeres, pero también al interior del comportamiento de mujeres y varones, esto es inter e intra grupos, ya que claramente caben situaciones de discriminación entre miembros de un mismo colectivo.¹⁵

A modo de ejemplo, y considerando algunas de las múltiples formas de discriminación, la erradicación del analfabetismo sigue sien-

¹⁵ Tomasevski (2004) ejemplifica que a menudo no se envía a las niñas a la escuela porque la educación, especialmente para los sectores más desfavorecidos, en sí misma se visualiza como sector aislado, no genera suficientes incentivos para atraer el interés de los padres y de las propias niñas cuando al concluir los estudios éstas no pueden aplicar la formación recibida para mantenerse a sí mismas o ayudar económicamente a su familia. Los años de escolarización parecen así una suerte de tiempo perdido cuando las mujeres no tienen acceso al empleo o al trabajo por cuenta propia, ni pueden decidir libremente sobre el matrimonio y la maternidad, o cuando no tienen posibilidades de intervenir en la política.

do una meta a cumplir en toda la región. Si se analizan los datos de la Argentina, que a nivel regional presenta tasas bajas de analfabetismo, de acuerdo con los datos del *Censo Nacional de Población* realizado en 2001, la población mayor de 10 años registra que hay 767.027 personas que declaran no saber leer ni escribir, y el nivel de analfabetismo desciende notablemente en la pirámide poblacional: el 70% de la población analfabeta tiene más de 40 años. La tasa de analfabetismo de la población de 10 años y más se ubica en torno al 2.6% para el total nacional. Si analizamos la situación desde una perspectiva de género, en promedio la posición de la mujer es ventajosa. No obstante, en algunas jurisdicciones del Noroeste y del Noroeste argentino el analfabetismo femenino es superior al masculino. Además, se constatan importantes brechas entre población urbana y rural, ya que en esta última la tasa de analfabetismo triplica la observada en el total. En la población mayor de 25 años, el analfabetismo afecta al 3.4% de los habitantes del país; en las áreas rurales, el valor se incrementa a 12.4% (Giacometti, 2010: 84).

También existen distancias entre las provincias argentinas y al interior de estas, a lo cual se suma que la pertenencia a pueblos originarios es otro factor de discriminación. Cerca del 14% de las mujeres mayores de 10 años en el ámbito rural no sabe leer ni escribir, proporción que supera en cinco puntos porcentuales a los varones. La comparación según etnia pone en evidencia el nivel de discriminación existente; por ejemplo, los pueblos mbyá guaraní (37%) y wichi (30.4%) son los que muestran los valores más altos de analfabetismo femenino. Nuevamente, considerando la definición de políticas, en la Ley de Financiamiento Educativo (Ley N° 26.075) se estableció como meta la erradicación del analfabetismo en el año 2010, y si bien se observa un incremento de la matrícula del nivel primario de adultos: en el año 2000 asistían a esta modalidad 170 mil personas y en el 2008 la matrícula ascendió a cerca de 250 mil alumnos, no obstante aún no se ha logrado cumplir con dicha meta. Ahora bien, si el acceso al contenido mínimo en educación aún se presenta como un problema de política pública,

según datos censales, en el año 2001, en la población mayor de 15 años, 961.632 no tenían instrucción alguna, y cerca de 3.7 millones de personas no habían completado el nivel primario. Si se tiene en cuenta que en el año 2008 menos de 120 mil personas mayores de 20 años asistían a escuelas de adultos en el nivel primario (DINIECE, 2008), esto da cuenta de los déficit de cobertura en materia de educación para todos y todas.

[334]

En el caso de la educación rural, si bien los datos que se publican para la modalidad de adultos no permite desagregar los datos por edad, la población de 15 años (aproximadamente 972 mil personas) no había concluido el nivel primario, de las cuales 150 mil declaró no saber escribir. A su vez, según información del relevamiento de matrícula de 2008, la matrícula de escolarización primaria de adultos en la modalidad rural apenas supera los 21 mil alumnos y alumnas, (Giacometti, 2010).

En esta misma dirección, en la provincia de Neuquén, en la Argentina, se logró la inclusión de la educación bilingüe en un caso a partir de una sentencia judicial. Se trata del caso "Painefilu",¹⁶ en el cual un juzgado civil de primera instancia de esa provincia acogió una acción de amparo colectivo presentada por una comunidad mapuche y obligó al Gobierno provincial a adoptar las medidas necesarias para asegurar a los niños de la comunidad una educación bilingüe. La administración había ignorado los reclamos previos y la jueza de la causa ordenó a la administración provincial designar a un maestro bilingüe, con la garantía de la participación de la comunidad en dicha selección.

Lo expuesto hasta el momento da cuenta de las múltiples situaciones en donde se constata diversos niveles de desigualdad y de discriminación en el acceso al derecho a una educación de calidad, que demandan un abordaje integral de las políticas educativas, y se encuentran permeados por estructuras que reproducen relaciones

¹⁶ Juzgado de Primera Instancia en lo Civil y Comercial de Junín de los Andes, "Painefilu, Mariano y otros c. Consejo de Educación de Neuquén", 17/08/2000.

asimétricas de desigualdad económica, de género, etnia, raza, etaria, y en donde las respuestas estatales suelen ser parciales y asistenciales, y poco contribuyen a garantizar efectivamente el ejercicio de un derecho. Nuevamente, no se puede superar la desigualdad con las mismas políticas y medidas que contribuyen a producirla; del mismo modo, el desafío por alcanzar la equidad social y de género interpela en forma directa al Estado a partir del cumplimiento de sus obligaciones positivas y negativas.

[335]

El contenido del derecho a la educación: básicos irrenunciables

Sin duda, la definición del derecho a la educación no ha estado ajena a controversias, ya que se le atribuyen múltiples significados (Uprimny Yepes y Rodríguez Garavito, 2010):

- se utiliza en su sentido literal y se afirma que todos y todas tenemos un derecho “a la educación” que nos habilita a hacer uso del mismo a través de las diversas formas o sistemas educativos disponibles;
- en un segundo sentido, se habla de “los derechos en la educación” que abarcan el conjunto más amplio de derechos que deben ser respetados durante el proceso o acto educativo, cobrando centralidad, entre otros, el derecho al libre desarrollo de la personalidad, de modo que las prácticas educativas se adapten al conjunto de derechos humanos fundamentales, como también condicen con mandatos constitucionales al respecto;
- en un tercer sentido, se incluyen los derechos que se adquieren mediante la educación, en donde el derecho a la educación actúa como un medio para el logro de otros derechos, como pueden ser la garantía de una ciudadanía más plena, el mejoramiento de las competencias de empleabilidad, que a la vez permitiría un

mejor goce del conjunto de derechos ciudadanos y una mejora en los niveles de ingresos y de bienestar.

Como ya se señaló, los derechos se corresponden con obligaciones, en este caso, las obligaciones y deberes que tiene el Estado para satisfacer este derecho en las dimensiones señaladas. Nuevamente, el interrogante se concentra en cómo se precisan las definiciones en torno al deber estatal de proveerlo.

[336]

Allí, y siempre aplicando el enfoque de derechos, la relatora especial de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevski, fue la primera que planteó las dimensiones anteriormente señaladas, manifestando que: "(...) la dimensión propia del *derecho a la educación* que obedece a la naturaleza y el alcance normativo del derecho que se deriva de los instrumentos internacionales de derechos humanos, de las constituciones nacionales y de las leyes locales; la dimensión relativa a la realización de todos los *derechos humanos en la educación*, que obedece a la promoción y garantía del respeto de todos los derechos humanos en el proceso educativo; y la dimensión que hace referencia a los *derechos por la educación*, dimensión que obedece al papel de la *educación como multiplicador de derechos*, es decir, a la importancia que tiene la educación para facilitar un mayor disfrute de todos los derechos y libertades" (Tomasevski, 2001:8-10).

En relación con las tres dimensiones del derecho citadas, corresponde un sistema de clasificación de obligaciones e indicadores conocido como el "sistema de las cuatro A". Este sistema permite estructurar los componentes individuales de los derechos a la educación (disponible y accesible), derechos en la educación (aceptable y adaptable) y derechos por la educación (adaptable) con sus respectivas obligaciones gubernamentales: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Tomasevski, 2001).

Esquemáticamente, la relación entre derechos y obligaciones se traduce en:

– la obligación de "asequibilidad" o "disponibilidad", que implica el deber de satisfacer el derecho a la educación ya sea a

través de escolaridad pública de gestión estatal o de gestión privada, pero siempre que el Estado asuma la doble obligación de establecer o financiar instituciones educativas y de abstenerse (obligación negativa), de impedir que los particulares funden instituciones educativas privadas;

– la obligación de “accesibilidad” compromete al Estado a garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles sin discriminación alguna;

– la obligación de “aceptabilidad” conforme a la cual es el Estado el que debe asegurar la adecuada calidad de la educación;

– la obligación de “adaptabilidad” que obliga a los Estados a brindar en sus centros educativos la educación que mejor se adapte a las necesidades de niños, niñas y adolescentes.

El valor, entre otros, de las cuatro A desarrollado por Tomasevski, es que estableció una relación entre el contenido del derecho de la educación y su propia naturaleza con las obligaciones positivas y negativas que le competen a los Estados, pero también incorporó la dimensión de la exigibilidad del derecho a la educación, a la vez que estableció la interrelación con el necesario respeto a estas dimensiones a la hora del diseño de una política pública en el campo de la educación.

Concordantemente, el Comité del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (Comité PIDESC) en su *Observación General N° 13* manifestó que “el derecho a la educación” ha expresado un principio general que debe entenderse extendido a la totalidad de los derechos económicos, sociales y culturales: “la prohibición de discriminación no está supeditada ni a una implementación gradual ni a la disponibilidad de recursos y se aplica plena e inmediatamente a todos los aspectos de la educación y abarca todos los motivos de discriminación rechazados internacionalmente” (*Observación General N° 13*, punto 31). Allí el Comité establece claramente las obligaciones estatales en torno a la utilización del máximo de recursos disponibles, incluyendo el principio que el desarrollo progresivo de los derechos económicos, sociales

y culturales consiste en garantizar que los derechos pertinentes se ejercerán en igualdad de condiciones y sin discriminación constituyendo una obligación con efecto inmediato.¹⁷

[338]

En este sentido, la citada *Observación* da cuenta de la accesibilidad en tres dimensiones: no discriminación, accesibilidad económica y accesibilidad material. En el caso de la accesibilidad económica, se incluye claramente la obligatoriedad en la gratuidad de impartir al menos los niveles obligatorios de enseñanza (como el caso de la escolaridad primaria).

Por imperio de los pactos y tratados internacionales de derechos humanos, el Estado está obligado no sólo a garantizar el derecho a la educación sino asegurar su gratuidad. El PIDESC señala en el artículo 13, inciso 2: "Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con el objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria en sus diferentes formas, incluso la enseñanza técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (...)". Claramente, el eje está puesto en la obligación indiscutible de garantizar la enseñanza gratuita en la escuela primaria y del mismo modo, aunque en un segundo gradiente, la secundaria y la universitaria. El *Protocolo de San Salvador*, por su parte, reproduce el principio anterior en su artículo 13 adoptando los mismos postulados del PIDESC, y establece el principio de obligatoriedad para los Estados parte del sistema interamericano.

Nuevamente resulta interesante analizar la recepción jurisprudencial de los anteriores principios. En el caso de una acción de amparo colectivo, presentada en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires por

¹⁷ Art. 2.2, PIDESC, *Observación General N° 3*, punto 1.

ACIJ, ante el hecho de que el gobierno local comenzó a instalar en el año 2002 aulas modulares –*containers*– para satisfacer la demanda de espacio en escuelas primarias ubicadas en inmediaciones de villas de emergencia (población en situación de extrema vulnerabilidad), en distritos escolares cuyos indicadores de calidad de vida son comparativamente los más bajos de la Ciudad. La política se inició supuestamente como una respuesta estatal a necesidades temporales de ampliar la oferta de espacio frente al crecimiento de la matrícula escolar y la falta de infraestructura, en algunos casos estas aulas modulares “eran” la escuela, que se había creado y cuyo edificio estaba “en construcción” e iba creciendo anualmente y con ello sumaban nuevos contenedores (Maurino y Nino, 2009).

Esta suerte de política de “aulas *containers*”, que viola los estándares obligatorios de infraestructura escolar y que sólo fueron usadas en escuelas que atienden a poblaciones que habitan en villas de emergencia, se mantuvo hasta fines de 2005, donde existían 15 aulas en tres escuelas, y el Ministerio de Educación local no presentaba propuesta alguna de reemplazo o de medidas que dieran cuenta del fin de la “emergencia edilicia”. Ante la presentación de la acción de amparo por parte de esta organización de la sociedad civil, que invocó la afectación a derechos de incidencia colectiva de los alumnos que debían tomar clases en este tipo de “aulas *containers*”, el Tribunal acumuló la demanda con una causa en la que se discutían diversos problemas de infraestructura de escuelas primarias e hizo lugar a la demanda y condenó al G.C.B.A. a encontrar una solución al problema. El Tribunal verificó el tratamiento desigual y la falta de justificación de la conducta estatal y condenó al Estado local. En concreto, la decisión del juez: a) declara que la política es discriminatoria, b) obliga al Estado a adoptar las medidas que estime pertinentes para eliminar las “aulas *containers*”, c) fija un plazo –luego del receso invernal– para que las escuelas ya no tengan estas aulas. De esa manera, deja librado al poder político la definición de la forma en que resolverá las demandas de aulas de los alumnos

de las escuelas afectadas, limitándose a prohibir el mecanismo discriminatorio verificado. El Estado no apeló la sentencia relativa a las "aulas *containers*" y durante el periodo de ejecución de la sentencia retiró rápidamente la mayoría de ellas y avanzó en la construcción de obras de infraestructura escolar (Maurino y Nino, 2009).

[340]

Nuevamente, el ejemplo anterior da cuenta de que, entre otras implicancias, la consideración de la educación como un derecho humano fundamental posiciona a sus portadores como efectivos destinatarios, el que debe ser ejercido en toda su dimensión, resultando inadmisibles medidas como la señalada, en donde no solo se viola el principio de calidad en la educación –más allá que los decisores políticos podrían argumentar que la medida buscaba garantizar el acceso poniendo estas "aulas contenedores" y que supuestamente era una medida temporaria– sino que son discriminatorias, en tanto fueron previstas como una "solución" para sectores en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y cultural.

En rigor, las obligaciones de los gobiernos en materia de derechos humanos se basan en la premisa que la educación es un bien común; para que efectivamente los Estados logren la realización del derecho a la educación, todos los gobiernos deben asumir obligaciones en materia de derechos humanos, tanto individual como colectivamente. La educación como derecho humano universal entraña la asunción por los gobiernos de obligaciones a nivel nacional e internacional. Cada Estado tiene la obligación de velar por que los derechos humanos se respeten efectivamente en su territorio (Tomasevski, 2004).

A su vez, si consideramos las obligaciones anteriores desde la óptica del principio de igualdad y no discriminación, el Comité del PIDESC en su *Observación General N°16*, referida a la igualdad de derechos al disfrute del varón y de la mujer, ha manifestado que "(...) el disfrute de los derechos humanos sobre la base de la igualdad entre hombres y mujeres debe entenderse en sentido lato. Las garantías de no discriminación e igualdad en

los instrumentos internacionales de derechos humanos prevén la igualdad tanto *de facto* como *de jure*. La igualdad *de jure* (o formal) y *de facto* (o sustantiva) son conceptos diferentes pero conectados entre sí. La igualdad formal presupone que se logra la igualdad si las normas jurídicas o de otra naturaleza tratan a hombres y mujeres de una manera neutra. Por su parte, la igualdad sustantiva se ocupa de los efectos de las normas jurídicas y otras y de la práctica, y trata de conseguir no que mantengan sino que alivien la situación desfavorable de suyo que sufren ciertos grupos (...)” (párrafo 7). En el siguiente párrafo, agrega el Comité que “La igualdad sustantiva de hombres y mujeres no se logrará sólo con la promulgación de leyes o la adopción de principios que sean a primera vista indiferentes al género. Al aplicar el artículo 3, los Estados Partes deben tener en cuenta que las leyes, los principios y la práctica pueden dejar a un lado la desigualdad entre hombres y mujeres o incluso perpetuarla, si no tienen en cuenta las desigualdades económicas, sociales y culturales existentes, en especial las que sufren las mujeres (...)” (párrafo 8).

En materia de discriminación, el Comité del PIDESC adopta la definición del artículo 1 de la CEDAW que entiende por discriminación: “toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera”. El carácter operativo de esta definición es incorporar la idea de que las acciones discriminatorias no se agotan en una sola sino que pueden ser consecuencia (resultado) de un accionar o una omisión por parte del Estado. Sin duda, la obligación de no discriminar no incluye solamente las diferencias de género, sino que es un concepto amplio y aplicable a distinto

tipo de relaciones sociales que producen situaciones de trato no igualitario.¹⁸

[342]

Los Estados parte deben distinguir claramente entre las medidas especiales de carácter temporal adoptadas en virtud del párrafo 1 del artículo 4 de la CEDAW para acelerar el logro de un objetivo concreto relacionado con la igualdad sustantiva o *de facto* de la mujer, y otras políticas sociales generales adoptadas para mejorar la situación de la mujer y la niña. No todas las medidas que puedan ser favorables a las mujeres son medidas especiales de carácter temporal. El establecimiento de condiciones generales que garanticen los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de la mujer y la niña, y que tengan por objeto asegurar para ellas una vida digna y sin discriminación, no pueden ser llamadas medidas especiales de carácter temporal.¹⁹

A su vez, los indicadores específicos de género, que se han diseñado a fin de evaluar los progresos —o retrocesos— en la superación de la inequidad y la desigualdad entre mujeres y varones, parten de la base de los tipos de discriminación enumerados por la CEDAW, pero a la vez interpelan a estructuras de poder asimétricas que establecen diferentes relaciones entre ambos sexos, con las consiguientes asimetrías en torno a las normas, las prácticas, el valor económico y las costumbres a partir de las cuales las diferencias entre los sexos se traducen en diferencias socialmente construidas en forma

¹⁸ En el caso específico de la discriminación de la mujer, el artículo 4 de la CEDAW establece que “la adopción por los Estados Partes de medidas especiales de carácter temporal encaminadas a acelerar la igualdad de facto entre el hombre y la mujer no se considerará discriminación en la forma definida en la presente *Convención*, pero de ningún modo entrañará, como consecuencia, el mantenimiento de normas desiguales o separadas; estas medidas cesarán cuando se hayan alcanzado los objetivos de igualdad de oportunidad y trato (...) La adopción por los Estados Partes de medidas especiales, incluso las contenidas en la presente *Convención*, encaminadas a proteger la maternidad no se considerará discriminatoria”.

¹⁹ Comité CEDAW, “Recomendación general N° 25, sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, referente a medidas especiales de carácter temporal”, párrafo 19 (2004).

asimétrica. El campo de la educación es uno de los principales reproductores de dichas asimetrías (ELA, 2009).

Al respecto, en mayo del 2009, el Comité del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (PIDESC), en su *Recomendación N° 20* manifestó que, tal como señala el *Pacto*, en su artículo 2, párrafo 2, “los Estados partes en el presente *Pacto* se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”, reafirmando el Comité estos principios, en tanto indica que, si bien no están explícitamente señaladas, se incluyen las discriminaciones basadas en la orientación sexual y la identidad de género, y todo hostigamiento contra personas transexuales o intersexuales se considera como una forma de discriminación que viola lo establecido en el Pacto.

El Comité del PIDESC también sostuvo que un Estado viola el artículo 13 del PIDESC sobre derecho a la educación cuando adopta leyes o omite derogar leyes que discriminan a individuos o grupos, por cualquier de los motivos prohibidos, en la esfera de la educación, o no adopta leyes o medidas que impidan la discriminación de hecho en la educación.²⁰ En idéntico sentido, los Estados deben supervisar cuidadosamente la enseñanza, comprendidas las correspondientes políticas, instituciones, programas, pautas de gastos y demás prácticas, a fin de poner de manifiesto cualquier discriminación de hecho y adoptar las medidas para subsanarla. Por ese motivo, los datos relativos a la educación deben desglosarse según los motivos de discriminación prohibidos (*Observación General N° 13*, punto 37).

Es necesario diferenciar que no es lo mismo discriminación que desigualdad y que no toda desigualdad produce *per se* una discriminación: la garantía de igualdad no debe implicar el trato igualitario a quienes se encuentran en distintas circunstancias. Ronald Dworkin

²⁰ *Observación General N° 13*, punto 59.

hace una distinción entre brindar un “trato igualitario” a las personas y “tratar a las personas como iguales”. El principio, sostiene, debería ser tratar a las personas “como seres iguales” (esto es, personas que tienen el mismo derecho moral a adoptar libremente un plan de vida y recibir el mismo respeto de sus semejantes) de modo de permitirles un adecuado uso de los recursos a su disposición, que les posibiliten un real aprovechamiento de las oportunidades que se presentan. El derecho a recibir un “mismo trato” sólo puede ser derivado de aquel otro principio (Dworkin, 1977).

En rigor, se ha establecido una estrecha relación entre el principio de no discriminación y la obligación de prestar especial atención a los grupos en situaciones más vulnerables, relación que no es ajena a controversias. Al respecto, el Comité DESC ha interpretado de forma consistente la prohibición de discriminación de una forma inversa como la obligación del Estado de garantizar una especial protección a los grupos sociales más vulnerables. De esta manera, ha destacado que “aun en tiempos de limitaciones graves de recursos, causadas sea por el proceso de ajuste, de recesión económica o por otros factores, se puede y se debe en realidad proteger a los miembros vulnerables de la sociedad”.²¹ De tal modo no sólo existe un mínimo esencial de protección de cada uno de los derechos, sino un sector de la población que representa el mínimo de ciudadanos y ciudadanas que debe recibir, aun durante la crisis, la protección del Estado con relación a sus derechos económicos y sociales.

Luego, en sucesivas Observaciones Generales el Comité del PIDESC se ha referido específicamente a las obligaciones del Estado frente a los grupos vulnerables con respecto a cada derecho reconocido en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Una de las situaciones que más ha analizado el Comité refiere a las personas con discapacidad, expresó que deben ser consideradas como un grupo vulnerable y desfavorecido, y que, por tanto, se le exige al Estado la adopción de medidas positivas

²¹ Comité DESC, *Observación General N° 3*, párrafo 12.

para “reducir las ventajas estructurales y para dar trato preferente apropiado a las personas con discapacidad, a fin de conseguir los objetivos de la plena participación e igualdad dentro de la sociedad para todas ellas”. Luego ha afirmado la necesidad de disponer de recursos adicionales y una extensa gama de medidas elaboradas especialmente para lograr dicha finalidad.²²

En la siguiente *Observación*, referida a los derechos económicos, sociales y culturales de las personas mayores, el Comité señaló que “los Estados Partes en el *Pacto* están obligados a prestar especial atención al fomento y protección de los derechos económicos, sociales y culturales de las personas de edad. A este respecto, la propia función del Comité adquiere más importancia por el hecho de que, a diferencia de otros grupos de población, tales como las mujeres y los niños, no existe todavía ninguna convención internacional general relacionada con los derechos de las personas de edad y no hay disposiciones obligatorias respecto de los diversos grupos de principios de las Naciones Unidas en esta materia”.²³ Y a continuación expresó que dentro de este grupo se encuentran personas de edad que “carecen de medios económicos suficientes para subsistir, incluso en países desarrollados” y que deben ser consideradas como un grupo vulnerable, marginal y no protegido. En consecuencia, remitiéndose a la citada *Observación General N° 3*, el Comité sostuvo que “los Estados partes tiene el deber de proteger a los miembros más vulnerables de la sociedad incluso en momentos de graves escaseces de recursos”.²⁴

Se desprende de lo expuesto que el Comité considera que los Estados tienen la obligación de considerar especialmente a los grupos vulnerables en el cumplimiento de las obligaciones emanadas del *Pacto*. Es decir, los Estados deben adoptar medidas particulares, exclusivamente referidas a dichos grupos, como

²² *Observación General N° 5*, “Personas con discapacidad”, 06/12/94, párrafo 9.

²³ Comité DESC, *Observación General N° 6*, párrafo 13.

²⁴ *Observación General N° 6*, “Los DESC de las personas mayores”, 08/12/95, párrafo 17.

también deben destinar mayores recursos para llevar a cabo tales medidas. Los relatores especiales de Naciones Unidas también han precisado la necesidad de acciones para estos sectores.²⁵

[346]

Aunque aún no se ha definido en términos generales a los grupos vulnerables, sí se los ha enunciado en relación con algunos derechos, como el derecho a la vivienda adecuada, estableciéndose, por ejemplo, que los adultos mayores sin recursos y los discapacitados integran grupos vulnerables que deben recibir protección especial durante los períodos de crisis económica.²⁶ En relación con el derecho a la salud, el Comité alude a los grupos vulnerables en varias ocasiones, afirmando específicamente que las personas con VIH/SIDA son consideradas como uno de ellos.²⁷ También, el Comité señala la necesidad de que los Estados adopten medidas para evitar la discriminación de los inmigrantes y refugiados, tanto respecto de sus condiciones laborales, como del acceso a la educación, a la salud, y a los demás derechos enunciados en el *Pacto*.

El aspecto controvertido al respecto se presenta en términos de los límites en la definición de “grupos”. En el caso de las mujeres, sin duda no pueden ser numéricamente consideradas como un grupo, en virtud que constituyen más de la mitad de la

²⁵ A modo de ejemplo, el Relator especial para el derecho a la vivienda analizó puntualmente la incidencia que tienen respecto de estos grupos los procesos de reforma del sector público, principalmente a través de las privatizaciones. En este sentido, sostuvo que se debe encontrar un equilibrio entre estos procesos y los costos sociales que traen aparejados. En estos casos, señala el Relator, se debe dar primacía a las obligaciones asumidas por los Estados en materia de derechos humanos, especialmente la obligación de asegurar el disfrute de éstos a los grupos más pobres y vulnerables.

²⁶ En el caso europeo, el principio 20 de Maastrich expresa que “Al igual que con los derechos civiles y políticos, tanto individuos como grupos pueden ser víctimas de violaciones a los derechos económicos, sociales y culturales. En este sentido, algunos grupos sufren de forma desproporcionada, como por ejemplo personas de bajos ingresos, mujeres, pueblos indígenas y tribales, poblaciones en situación de ocupación, personas que buscan asilo, refugiados y desplazados internos, minorías, personas mayores, niños, campesinos sin tierra, personas con discapacidad y los desamparados”.

²⁷ *Observación General N° 14*, “El derecho al disfrute del más alto nivel posible de salud”, 11/08/2000, párrafo 12.

población. Sin embargo, efectivamente se encuentran atravesadas por una situación de vulnerabilidad que a su vez presentan un alto grado de heterogeneidad, que tiene su raíz histórica en el tipo de consideración que han recibido, particularmente al haberse dejado de lado las desigualdades para poner el foco en las diferencias, que en el caso de las mujeres terminan siendo asimilables a cualquier diferencia, al extremo de recibir tratamiento como “grupo especial” o como si fuesen una cultura o etnia propia.²⁸ Negar las desigualdades es retomar la senda pre-feminista en donde se invisibiliza la relación entre desigualdad y estructura de poder que conforman un orden jerárquico ampliamente denunciado por la teoría feminista.²⁹ Como señala Pitch (2006), la emancipación de las mujeres recorrió un trayecto en el que la diferencia sexual fue tratada como cuestión social, y de manera similar con otras diferencias, con lo que se impidió a las mujeres alcanzar la plena igualdad. Esta negación de la diferencia sexual llevó a que muchas veces se negara toda diferencia estableciéndose una suerte de “ciudadanas neutras”, o que se revalorizara la condición de madres como mecanismo de inclusión.

A su vez, la prohibición legal de discriminar concebida como discriminación directa –cuando, con motivo de su sexo recibe un trato menos favorable que el que hubiera recibido un varón o una mujer en similares circunstancias–, ha generado más de un problema. Por un lado, la necesidad de establecer una comparación con el otro sexo ha llevado a resultados inesperados

²⁸ Lamas (2007) sostiene que históricamente la conceptualización de las mujeres como “complementarias” de los varones ha obstaculizado su reconocimiento como personas con intereses, derechos y potencialidades iguales a éstos y ha dificultado su acceso a espacios y desempeños que se consideran masculinos. Dividir la vida en áreas, tareas y poderes masculinos y femeninos “complementarios” ha resultado en actos de exclusión, marginación y opresión sexista.

²⁹ MacKinnon sostiene que la estructura patriarcal de la sociedad se basa en el sometimiento de la mujer y su dominación por parte de los hombres; la voz de las mujeres que se busca revalorizar es, en realidad, la voz de la dominación que los hombres han ejercido sobre ellas (MacKinnon, 1987).

cuando la comparación era difícil de establecer, típicamente en el caso de un embarazo.³⁰ Por otro, la concepción de la garantía de no discriminación en términos neutrales en cuanto al sexo, distorsiona la finalidad misma de la norma: fue sancionada para mitigar los problemas de la discriminación contra las mujeres, no lo contrario. Además de la discriminación directa, que ofrece dificultades en su conceptualización, existe otra forma de discriminación denominada discriminación indirecta; por ejemplo, en el ámbito laboral se presenta cuando se aplican requisitos o condiciones a la contratación o la promoción de trabajadores que son aparentemente neutrales en términos de género, pero que en definitiva tienen un impacto desigual entre los hombres y las mujeres. Por citar un ejemplo, presumiblemente más varones que mujeres podrán cumplir con el requisito de tener determinados años ininterrumpidos de experiencia laboral o cierta educación formal a los 40 años, ya que este requisito aparentemente neutral esconde las distintas responsabilidades reproductivas que asumen varones y mujeres a lo largo de su vida. Finalmente se ha identificado como discriminación institucional a aquellas prácticas o comportamientos tan institucionalizados que el individuo que las cumple ya no se encuentra en la necesidad de ejercer una elección para actuar de una manera discriminatoria. El individuo sólo debe cumplir con las normas, las reglas y los procedimientos institucionalmente aplicables, “toman las decisiones” y discriminan en nombre del individuo (McCrudden, 1982).

Retomando la discusión en torno a la idea de grupos vulnerables, y lejos de simplificar un debate por demás extenso y prolífico referido a los grupos desaventajados y la importancia de su

³⁰ Los tribunales han adoptado diversas posiciones: desde considerar que no había discriminación en un caso de despido por motivos de embarazo, ya que no se podía establecer una comparación al no existir hombres en “similares circunstancias”, hasta considerar que el embarazo debía compararse con una enfermedad que sufrieran los hombres y que les impidiera desarrollar su trabajo por un plazo de tiempo similar (Pautassi, Faur y Gherardi, 2004) (Pautassi, 2007).

tratamiento como tales, a efectos de lograr sortear su sistemática exclusión de la discusión pública, o de toda consideración en su especificidad en el momento de definir políticas o ante el desconocimiento de los jueces de las particularidades de las “minorías” y en términos de acceso a derechos, es necesario precisar los límites. En general, los ideales de derechos igualitarios han sido sistemáticamente apropiados y sólo ejercidos para determinados sectores de poder que han utilizado este principio para su propio beneficio. De allí la importancia que tienen las corrientes que defienden pasar de la idea de “derechos iguales para todos”, ya que en los hechos no funcionan como tales, al otorgamiento de “derechos especiales” para ciertos grupos, los que intencionadamente o no reciben tratamiento arbitrario.³¹

En igual dirección se inscriben las medidas de acción positiva, las cuotas y demás políticas igualitarias propuestas por el movimiento feminista sumamente útiles a los efectos de garantizar el ingreso de las mujeres en la esfera pública, o los derechos especiales de representación para grupos originarios y el debate en torno al multiculturalismo (Kymlicka, 1996). Al respecto, se han producido múltiples avances, también se han desarrollado indicadores específicos que dan cuenta de las particularidades para pueblos indígenas, pueblos originarios, comunidades afrodescendientes, de modo de poder analizar la presencia de inequidades étnicas que van a actuar en desmedro del ejercicio pleno de los derechos

³¹ Este debate se encuentra reflejado en los trabajos de Gargarella (1999). Entre otros, Owen Fiss señala que hay grupos que se encuentran en una situación de “subordinación prolongada”, como el caso de la comunidad negra, debido a la posición social relativa que ocupan en tanto comunidad y el tiempo que llevan en dicho lugar y que carecen de un poder político significativo, esto puede deberse precisamente a su débil posición económica y a los extendidos prejuicios que existen sobre sus miembros. La salida a esta situación de subordinación será a partir del auxilio de las acciones positivas o afirmativas y de suficiente información y monitoreo al respecto, de modo que las acciones afirmativas no se conviertan en arbitrarias. Gargarella, por su parte, se inclina por dos tipos de medidas: i) dar “la palabra a los grupos desaventajados, de modo que ellos mismos puedan hacer conocer y salir en defensa de sus puntos de vista; ii) asegurarles una integración más efectiva en su comunidad.

sociales. Basta destacar, asimismo, el interesante proceso que se ha desarrollado en torno a la definición de indicadores específicos de la Corte Constitucional de Colombia en relación con el desplazamiento forzado de personas (Uprimny y Sanchez, 2010).

[350]

Dentro del sistema interamericano, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2008) ha señalado que el principio de igualdad tiene derivaciones concretas en torno a los criterios con los que deberían distribuirse los presupuestos y el gasto social en el territorio del Estado, en particular –aunque no exclusivamente– en Estados federales. Señala la Comisión que la discriminación en el acceso a derechos puede provenir, por ejemplo, de la fuerte disparidad entre regiones geográficas postergadas, y a partir del uso de indicadores específicos se puede identificar no sólo a los grupos o sectores sociales discriminados, sino también las zonas geográficas desaventajadas.³² El documento de referencia también parte por asumir al clientelismo político como violatorio del principio de igualdad, buscando identificar a partir de indicadores y señales de progreso las distintas formas en que operan estas prácticas que por lo general se encuentran altamente institucionalizadas.

Finalmente, y no de menor importancia, es el hecho que ante el deterioro generalizado de servicios y políticas sociales en América Latina se ponen en evidencia los conflictos que deben enfrentar las familias para garantizar la permanencia de sus miembros en el mercado laboral, a la luz de la carga de responsabilidades familiares. De allí se promueve que el cuidado –de menores, adultos mayores, enfermos pero también de jóvenes y de adultos sanos– sea reconocido como un derecho universal –tanto considerando a la persona

³² La CIDH (2008) enumera los factores que pueden provocar este tipo de asimetrías regionales: distribución de la infraestructura de servicios, ausencia de empleos, problemas sociales y ambientales, condiciones climáticas, distancia de centros de mayor desarrollo y dificultades de transporte público, que sumados a procesos de descentralización administrativa sin los suficientes recursos (económicos, técnicos y humanos) y sin una buena articulación entre niveles de gobierno, crean situaciones de inequidad en el acceso a servicios públicos de calidad equiparable entre los habitantes de diferentes regiones geográficas.

como receptor o como dador de cuidado— e integre el conjunto de los derechos humanos universales consagrados en los diversos instrumentos internacionales, a pesar de no estar explícitamente nominado como tal (Pautassi, 2007).³³ Si los gobiernos de la región reconocen la esfera del cuidado como un derecho universal, no sujeto a concesiones para grupos especiales, implicaría un importante avance en la dirección de garantizar la igualdad material entre mujeres y varones, jóvenes y adultos mayores, niños, niñas y personas con capacidades diferentes. Sin embargo, es factible que, reconocido como derecho universal, no obste a que el mismo se haga efectivo frente a determinadas situaciones o condiciones, como ser niño o ser adulto mayor.³⁴

Del análisis realizado, quedan pocas dudas de las dificultades y déficit presentes para operativizar el principio de igualdad y no discriminación en el conjunto de las garantías ciudadanas, pero

³³ Cabe la salvedad que hay países en la región, como el caso de Ecuador, que sí lo han considerado explícitamente en su Constitución: "(...) se reconocerá como labor productiva, el trabajo doméstico no remunerado" (art. 36, *Constitución Política de la República*, 1998). Cabe destacar que posteriormente se incorporó de manera explícita en el art. 17 del *Protocolo de San Salvador*, al establecer que "toda persona tiene derecho a protección especial durante su ancianidad. En tal cometido, los Estados partes se comprometen a adoptar de manera progresiva las medidas necesarias a fin de llevar este derecho a la práctica (...)".

³⁴ Al respecto resulta esclarecedor cómo el Comité del PIDESC, en su *Observación General N° 6*: "Los derechos económicos, sociales y culturales de las personas mayores" ha derivado el derecho al cuidado de este grupo vulnerable de otros derechos, señalando: "El *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* no contiene ninguna referencia explícita a los derechos de las personas de edad, excepto en el artículo 9, que dice lo siguiente: 'los Estados parte en el presente *Pacto* reconocen el derecho de toda persona a la seguridad social, incluso el seguro social' y en el que de forma implícita se reconoce el derecho a las prestaciones de vejez. Sin embargo, teniendo presente que las disposiciones del *Pacto* se aplican plenamente a todos los miembros de la sociedad, es evidente que las personas de edad tienen derecho a gozar de todos los derechos reconocidos en el *Pacto*. Este criterio se recoge plenamente en el *Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento*. Además, en la medida en que el respeto de los derechos de las personas de edad exige la adopción de medidas especiales, el *Pacto* pide a los Estados parte que procedan en ese sentido al máximo de sus recursos disponibles".

en especial a la hora del diseño y la implementación de políticas públicas. Sin duda, una de las primeras formas que reduce considerablemente el riesgo es recuperar la noción de universalidad –intrínseca al concepto de derecho humano fundamental– aplicada a las políticas sociales.

[352] **Redefiniendo las políticas educativas: universalidad y no discriminación**

Del análisis señalado se desprende claramente que la igualdad y la no discriminación en el campo educativo, lejos están de haber sido alcanzadas, y a pesar de los importantes esfuerzos que se constatan, siguen siendo metas a lograr por los países latinoamericanos. La diferencia está dada, a mi modo de ver, en que se ha avanzado fuertemente en determinar su alcance en el campo de la educación, el efecto inmediato que trae aparejado este principio, el aporte que ofrece el enfoque de derechos humanos a partir del *corpus* elaborado por los órganos de supervisión y los relatores especiales, y la jurisprudencia que acompaña un activismo ciudadano que no está dispuesto a resignar el ejercicio de sus derechos fundamentales.

Sin embargo, y recuperando la idea del sistema de las cuatro A se puede constatar, a pesar de los déficit aludidos en términos de producción y acceso a la información pública, que resulta insatisfactorio, dando cuenta del incumplimiento de los Estados en relación con sus obligaciones positivas, tanto en términos de asequibilidad o disponibilidad; accesibilidad y menos en los casos aceptabilidad y adaptabilidad, de los cuales he expuesto algunos ejemplos.

Pero, resulta aún más llamativo que el debate en torno a considerar el imperativo de diseño de política universal en el campo educativo se encuentra ausente. No hay propuestas, por ejemplo, para aplicar políticas activas vinculadas a promover la inserción –en igualdad de condiciones– de los grupos desaventajados, de promover mecanismos que superen los estereotipos de género en todo

el sistema educativo, desde los contenidos básicos de la educación a las condiciones de trabajo en que se ejerce la docencia; no hay mención alguna a incorporar medidas de acción para ofrecer infraestructura pública de cuidado para que padres y madres puedan disponer de lugares confiables y seguros mientras desempeñan sus tareas laborales. En todo momento es notoria la ausencia de políticas transversales y universales.

De este modo, ni la política educativa está preocupada por el cuidado de los menores que no han ingresado al sistema educativo, tampoco constituye una preocupación de las políticas de infancia y mucho menos se han renovado estrategias de conciliación trabajo-familia por parte de las áreas laborales. En los casos que existen, sólo se encuentran garantizadas para las mujeres asalariadas formales, lo cual las hace excluyentes de un enorme número de trabajadoras informales pero además refuerza el sesgo de género al no considerar a los varones como demandantes de políticas de cuidado y responsables directos del mismo.

Debe quedar en claro que el avance en materia de políticas activas de empleo, que busque la consolidación de sociedades más igualitarias, no debe dejar de lado la importancia de las obligaciones positivas del Estado. A su vez, se debe promover nuevas políticas que se definan desde los sujetos del cuidado –los niños y las niñas, los adolescentes y los jóvenes– de tal manera que sus propias necesidades y demandas se constituyan en el eje de la política pública de infancia y educativa en general, y sean consideradas en el marco de políticas para todo el núcleo familiar. Ello permitiría superar la asistencialización que estas políticas atraviesan y contribuiría a garantizar acciones universales.

Es necesario, por una parte, fortalecer los servicios ya existentes pero también generar una oferta pública amplia y de calidad que atienda las necesidades actuales y eviten –o revertan– la segmentación del sistema educativo y las trayectorias educativas deficientes. De no atenderse estas cuestiones y de pasar por alto las necesidades educativas, sociales, reproductivas y de cuidado, que traerán

aparejadas las generaciones venideras, en un futuro no muy lejano indefectiblemente se mantendrá un flujo de nuevos “beneficiarios” de programas asistenciales focalizados y no se romperá el círculo de la reproducción intergeneracional de la pobreza.

[354]

En consecuencia, o se asume como el eje de la política la necesidad de romper el círculo vicioso de reproducción de la pobreza, o la gravedad de la situación –en el contexto de la crisis económica internacional– será mayúscula y, como se puede observar, el sistema de reproducción social corre severos riesgos de sustentabilidad. Pocas dudas deberían quedarnos, tras la experiencia de las décadas pasadas de la mano de políticas de ajuste y reforma estructural, que únicamente con políticas sociales universales se podrá revertir la pobreza, la pobreza infantil y garantizar el bienestar de niños, niñas y adolescentes y sus progenitores, y hacer operativo el principio de igualdad material. Del mismo modo, la pobreza infantil dejará de ser un desafío sólo en la medida en la que la voluntad política transforme las prácticas asistenciales en políticas universales.

Por lo mismo, la igualdad de oportunidades y la universalidad en el acceso, pero también durante toda la trayectoria educativa, no son “un desafío más” en la región, sino que se deben aumentar los esfuerzos por resolverlas, esfuerzos que se traducen en compromisos jurídicos internacionales. Las evaluaciones realizadas, la experiencia técnica y política acumulada a lo largo de estos años, brindan una oportunidad única para realizarlo. Nuevamente, *superar los límites existentes no es un desafío sino una obligación.*

Recuperando el valor del enfoque de derechos en las políticas públicas, es fundamental diseñar políticas de cuño universal, que incorporen alternativas de mayor cooperación entre el Estado, el mercado, la familia y las organizaciones de la sociedad civil fomentando sinergias positivas entre éstos como una vía en la transición hacia un modelo más incluyente. Sin embargo, no debiera perderse de vista que el único modo de aproximar sinergias es acompañando dicho proceso con la universalización de las políticas sociales.

Lo anterior no implica dejar de lado el fortalecimiento de las capacidades estatales existentes, particularmente las capacidades estatales de gestión, planificación y evaluación con el objetivo de disminuir superposiciones, duplicidades y contradicciones en el campo de la política educativa, de modo de fortalecer acciones transversales con otras áreas involucradas e interdependientes. Precisamente, el enfoque de género apunta a promover una mayor insitucionalidad en las políticas sociales.

La posibilidad de garantizar la igualdad de oportunidades y la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales necesariamente demanda un cambio en el diseño, la implementación y las fuentes de financiamiento de los sistemas de políticas sociales. En rigor, únicamente se podrán obtener buenos resultados en materia de equidad social y de garantía de derechos en la medida en la que todas las acciones dirigidas para el logro de la equidad social y de género se reconozcan como neurálgicas. Comenzar por la educación es uno de los mejores puntos de partida en la construcción de una sociedad más igualitaria.

Referencias bibliográficas

[356]

- Abramovich, V. (2009), "El rol de la justicia en la articulación de políticas y derechos sociales", en V. Abramovich y L. Pautassi (comps.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*, Buenos Aires, Del Puerto.
- Abramovich, V. (2007), "Los estándares interamericanos de derechos humanos como marco para la formulación y el control de políticas sociales", en V. Abramovich, A. Bovino y C. Courtis, (comps.), *La aplicación de los tratados sobre derechos humanos en el ámbito local. La experiencia de una década*", Buenos Aires, CELS/Del Puerto.
- Abramovich, V. (2007) (2006), "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo", en *Revista de la CEPAL*, N° 88, Santiago de Chile.
- Abramovich, V. y L. Pautassi (comps.) (2009a), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*, Buenos Aires, Del Puerto.
- Abramovich, V. y L. Pautassi (comps.) (2009b), "El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales", en V. Abramovich y L. Pautassi (comps.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*, Buenos Aires, Del Puerto.
- Alegre, M. y R. Gargarella (coord.), *El derecho a la igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario*, Buenos Aires, Lexis Nexis, 2007.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2008), *Lineamientos para la elaboración de indicadores de progreso en materia de derechos económicos, sociales y culturales*, Washington. Véase <www.cidh.org>.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) (2007), *El acceso a la justicia como garantía de los derechos económicos, sociales y culturales. Estudio de los estándares fijados por el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*, OEA/Ser. L/V/II. 129, 7 de septiembre de 2007. Véase <www.cidh.org>.

- Department for International Development (2000), *Realising Human Rights for poor people. Strategies for achieving the international development targets*, London, UK, octubre 2000. Véase <http://www.dfid.gov.uk/Pubs/files/tsp_human.pdf>.
- Dworkin, R. (1977), *Taking Rights Seriously*, Londres, Duckworth & Co.
- Earl, S., F. Carden y T. Smutylo (2002), *Mapeo de alcances. Incorporando aprendizaje y reflexión en programas de desarrollo*, Ottawa, CIID-IDRC.
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2009), *Informe sobre género y derechos humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina (2005-2008)*, Buenos Aires, Biblos.
- Ferrajoli, L. (2003), "Estado social y Estado de derecho", en V. Abramovich, María José Añón y Christian Courtis (comps.), *Derechos sociales: instrucciones de uso*, México, Fontamara.
- Fiss, O. (1999), "Grupos y la cláusula de igual protección", en R. Gargarella (comp.), *Derecho y grupos desaventajados*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- Gargarella, R. (ed.) (1999), *Derecho y grupos desaventajados*, Barcelona, Gedisa.
- Giacometti, C. (2010), *Diagnóstico de la situación educativa de las mujeres en América Latina y el Caribe hispano, "Más allá de las metas del milenio"*, El caso argentino, Buenos Aires (mimeo).
- Kymlicka, W. (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Lamas, M. (2007), *Algunas reflexiones relativas al derecho a decidir sobre el propio cuerpo*, ponencia presentada en el Curso Género y Cohesión Social, Universidad de Barcelona, con el apoyo de AECl y Fundación Carolina, Barcelona.

- Lazzarato, M. (2006), *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- MacKinnon, C. (1987), *Feminism Unmodified*, Cambridge, Harvard, Harvard University Press.
- Maurino, Gustavo y Ezequiel Nino (2009), "Judicialización de políticas públicas de contenido social. Un examen a partir de casos tramitados en la Ciudad de Buenos Aires", en V. Abramovich y L. Pautassi (comps.), *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*, Buenos Aires, Del Puerto Editores.
- McCrudden, C. (1982), "Institutional Discrimination", en *Oxford Journal of Legal Studies*, Oxford University Press.
- Naciones Unidas (2000), Resolución aprobada por la Asamblea General 55/2, *Declaración del Milenio*, 8ª Sesión Plenaria, 8 de septiembre de 2000.
- Naciones Unidas (1997), "Incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y programas del sistema de Naciones Unidas", Informe del Secretario General (E/1997/66), período de sesiones sustantivo de 1997, Ginebra, Consejo Económico y Social, 20 de junio - 25 de julio.
- Pautassi, L. (2010) "Indicadores en materia de derechos económicos, sociales y culturales. Más allá de la medición", en V. Abramovich y L. Pautassi (comps.), *La medición de derechos en las políticas sociales*, Buenos Aires, Editores del Puerto.
- Pautassi, L. (2007), "El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos", en *Serie Mujer y Desarrollo*, N° 87, CEPAL, Santiago de Chile.
- Pautassi, L.; E. Faur y N. Gherardi (2004), "Legislación laboral en seis países latinoamericanos. Límites y omisiones para una mayor equidad", en *Serie Mujer y Desarrollo*, N° 56, CEPAL, Santiago de Chile.

- Pitch, T. (2006), "Tess y yo: la diferencia y las desigualdades en la diferencia", en H. Birgin y B. Kohen (comps.), *Acceso a la justicia como garantía de igualdad*, Buenos Aires, Biblos.
- Presidencia de la Nación, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2008), *Anuario estadístico*, República Argentina.
- Tomasevski, K. (2004), "Los derechos económicos, sociales y culturales: *el derecho a la educación*", Informe presentado por la Relatora Especial sobre el derecho a la educación en el 60° período de sesiones de la Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2004/45.
- Tomasevski, K. (2003), *Education Denied: Costs and Remedies*, Londres, Zed Books.
- Tomasevski, K. (2001), *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*, Education Primers N° 3, Suecia, Novum Grafiska AB, Gothenburg.
- Uprimny Yepes, R. y C. Rodríguez Garavito (2010), "Constitución, modelo económico y políticas públicas: una propuesta de integración a propósito del debate sobre el derecho a la educación en Colombia", en P. Arcidiácono, N. Espejo y C. Rodríguez Garavito (coords.), *Derechos sociales: justicia, política y economía en América Latina*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Uprimny Yepes, R. y C. Sánchez (2010), "Juzgar y medir. El uso de indicadores de derechos humanos por la Corte Constitucional Colombiana", en V. Abramovich y L. Pautassi (comps.), *La medición de derechos en las políticas sociales*, Buenos Aires, Editores del Puerto.