CUADERNO DE ESTUDIO N° 1

# MARGINALIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

## UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA SOCIO-EDUCATIVA



neu
nueva editorial universitaria

PEDRO GREGORIO ENRIQUEZ | VALERIA DI PASQUALE

## CUADERNO DE ESTUDIO 1

# MARGINALIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

## Una aproximación desde la perspectiva socio-educativa

**Pedro Gregorio Enriquez**

**Valeria Di Pasquale**

Universidad Nacional de San Luis

Marginalidad y exclusión social: una aproximación desde la perspectiva socio-educativa / Pedro Gregorio Enriquez; Valeria Di Pasquale - 1ª ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2022. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-314-5

1. Marginalidad. I. Di Pasquale, Valeria. II. Título. CDD 305.51

**Universidad Nacional de San Luis**
Rector: CPN Víctor A. Moriñigo
Vicerrector: Mg. Héctor Flores

**Subsecretaria General de la UNSL**
Lic. Jaquelina Nanclares

**Nueva Editorial Universitaria**
Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: unslneu@gmail.com

**Directora:**
Lic. Jaquelina Nanclares

**Director Administrativo**
Tec. Omar Quinteros

**Administración:**
Esp. Daniel Becerra

**Dpto. de Impresiones:**
Sr. Sandro Gil

**Dpto. de Diseño:**
Tec. Enrique Silvage
DG Nora Aguirre Reyes

**Diseño de tapa:**
DG Griselda Natalia Di Pasquale

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

REUN RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES
neu nueva editorial universitaria
Universidad Nacional de San Luis

# DEDICATORIA

**De parte de Pedro.**

A Patricia y Eliel por más de 30 años de haber navegado un barco común.
Algunas veces en aguas tranquilas y viento a favor.
Otras veces, con agua turbulenta y vientos huracanados.

**De parte de Vale.**

A las dos maestras de mi vida; Norma Blanco, quien me enseñó a leer la letra escrita y
Norma Ojeda, quien me enseñó a leer la realidad…a ambas,
que ya no están físicamente aquí, mi infinita gratitud…
A Dani, Jorge, Vivi, Nati, Ale y lxs pequeñxs sobris, por su apoyo y aliento,
incondicional y generoso, en cada paso dado…

**De parte de Vale y Pedro.**

Marta Rivadero y Carina Camargo
del comedor “Madre Teresa de Calcuta” (B° Sargento Cabral)
José Villegas y Alejandra Ruarte
del comedor “Manos a la obra” (B° La República)
Graciela Merenda
del “Centro Cultural Kitita” (B° La República)

Son imprescindibles porque sus vidas están dedicadas
a luchar por una sociedad sin marginados y excluidos.
Sus nombres no están escritos en los textos de historia,
pero están escritos en este cuaderno.

## AGRADECIMIENTO

La producción de este cuaderno de estudio no fue individual, sino que ha sido resultado de haber andado con otros/otras este ríspido camino, en ese caminar Julio Ibañez, Lihue Ambroggio, Sergio Gómez, Emilia Torres Caiazzo, Marina Ojeda, Marisa Quijano, Juliana Carrizo, Yanet Moyano, Ivana Aguirre y Mariángeles Aguilera efectuaron valiosas contribuciones.

**INDICE**

Dedicatorias y agradecimientos……...5

**CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS.** Las primeras páginas del cuaderno, como hoja de ruta para empezar a caminar distintos caminos……13

**PRIMERA PARTE: APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LAS NOCIONES DE MARGINALIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL**

INTRODUCCIÓN……..…19

**CAPÍTULO.1. APROXIMACIONES A LOS USOS DE LA NOCIÓN DE MARGINALIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL**…….….21

1.1. Marginalidad y Exclusión Social significan un mismo asunto……21

1.2. Marginalidad y Exclusión Social significan distintos asuntos…….22

1.2.1. Marginalidad y Exclusión Social según la visión socio- topográfica……...22

1.2.2. Marginalidad y exclusión social según la perspectiva contextual……23

1.2.2.1. El Estado Benefactor y la noción de marginalidad …….24

1.2.2.2. El Estado Malhechor y la noción de Exclusión Social……...29

**CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MARGINALIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL**……35

2.1. Perspectivas teóricas en torno a la marginalidad……35

2.1.1. Perspectiva del orden sobre la marginalidad……..36

2.1.2. Perspectiva crítica de la marginalidad……39

2.2. Perspectivas teóricas en torno a la Exclusión Social……..45

2.2.1. Perspectiva de la solidaridad (Republicanismo Francés)……46

2.2.2. Perspectiva de la especialización (Tradición Liberal anglófona)……47

2.2.3. Perspectiva del monopolio (Socialdemocracia europea)……..48

**CAPÍTULO 3. EL CAMINO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS SECTORES MARGINADO-EXCLUIDOS: DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN**……....51

3.1. Fase de exclusión. Niega el derecho a la escolarización a diversos sectores sociales……52

3.2. Fase de segregación. Garantiza el derecho a la escolarización a todos/as, pero en espacios educativos, según los sectores sociales……...53

3.3. Fase de integración o reconocimiento del derecho a la escolarización a todos los sectores sociales en espacios educativos comunes e igualitarios, garantizando el derecho a integrarse……54
3.4. Fase inclusiva o el reconocimiento del derecho a la escolarización a todos/as garantizando el derecho a ejercer la diferencia……..56

**CAPÍTULO 4. CONTRIBUCIONES QUE INNOVAN EL ESTUDIO DE LA MARGINALIDAD-EXCLUSIÓN**……63
4.1. José Iglesias Fernández: aportes al estudio de la marginalidad-exclusión…….....63
4.1.1. Lectura de la teoría crítica convencional sobre la marginalidad……64
4.1.2. Lectura de Iglesias Fernández sobre la marginalidad……65
4.2. Robert Castel: Aporte al estudio de la marginalidad-exclusión……74
4.2.1. La integración/cohesión social de Durkheim en la obra de Castel……75
4.2.2. La crisis de la sociedad salarial y la nueva cuestión social……..76
4.2.3 Las zonas de cohesión social ……77

**SEGUNDA PARTE: CONDICIONES ESTRUCTURALES Y PROBLEMAS DE LA MARGINALIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA**

INTRODUCCIÓN……..85
**CAPÍTULO 5. DESIGUALDAD SOCIAL POR SER MUJER Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA**……87
5.1. Alcance conceptual de la desigualdad social por ser mujer……..…88
5. 2. Posiciones teóricas sobre la desigualdad por ser mujer ……..89
5.2.1. Posición I. Los/as antifeministas o la desigualdad natural producida por la inferioridad de las mujeres……..89
5.2.2. Posición II. El feminismo o desigualdad como construcción de un orden social……..92
5.3. Los feminismos y la educación de las mujeres……..106
5.4. Caminos recorridos en la educación de las mujeres……..……..107
5.4.1. Escuela Segregada……107
5.4.2. Escuela Mixta ……..…109
5.4.3. Escuela Co-educativa ……113

**CAPÍTULO 6. DESIGUALDAD SOCIAL POR DIFERENCIA ÉTNICA Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA**……117

6.1. Alcance conceptual de la desigualdad étnica ……...117
6.2. Posiciones teóricas acerca de la desigualdad étnica ……..119
6.2.1. Posición I. Perspectiva del orden……...120
6.2.2. Posición II. Perspectiva crítica ……...131
6.3. Caminos educativos para abordar la desigualdad étnica…….134
6.3.1. Exclusión escolar……..134
6.3.2. Escuela segregada……...…136
6.3.3 Escuela multicultural……..139
6.3.4. Escuela intercultural…….145

**CAPÍTULO 7. DESIGUALDAD SOCIAL POR POBREZA Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA**……..149
7.1. Alcance conceptual de la desigualdad social por pobreza……..149
7.2. Perspectivas sobre la pobreza……..150
7.2.1. Bloque A: Teorías científicas y métodos de medición de la pobreza……...150
7.2.1.1. Teoría científica acerca de la pobreza…….150
7.2.1.2. Metodología de medición de la pobreza.....158
7.2.2. Bloque B: Perspectivas socio-políticas sobre la pobreza……...165
7.2.2.1. Ideas directrices de la perspectiva Neo-Liberal ……165
7.2.2.2. Ideas directrices de la perspectiva Socialista-Marxista ……...167
7.2.2.3. Ideas directrices de la perspectiva Social-Demócrata……..170
7.3. Posiciones socio-políticas sobre pobreza y educación……..172
7.3.1. Neoliberalismo: Pobreza y Educación ……..172
7.3.2. Marxismo-socialismo: Pobreza y Educación……177
7.3.3. Socialdemocracia: Pobreza y Educación……..180

**CAPÍTULO. 8. NUEVA DESIGUALDAD SOCIAL, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA**……185
8.1. Alcance conceptual de la noción de la sociedad de la información……185
8.2. Aproximación a la noción de desigualdad por información como nueva desigualdad social……..191
8.3. Visiones sobre los efectos de igualación social de la sociedad de la información ……192
8.3.1. Visión del orden: La sociedad de la información igualará……...192
8.3.2. Visión crítica: La sociedad de la información no está igualando ……..195

8.4. Sociedad de la información y exclusión social……...196
8.4.1. Sociedad de la información y exclusión laboral……...196
8.4.2. Sociedad de la información y exclusión educativa……..200
8.5. Caminos para abordar la desigualdad educativa en la sociedad
de la información ……202
8.5.1. Camino tecnocrático para abordar la desigualdad social……...202
8.5.2. Camino alternativo para abordar la desigualdad social……..204

**TERCERA PARTE: LO URBANO Y LO RURAL COMO TERRITORIO SOCIO-EDUCATIVO**

INTRODUCCIÓN……211
**CAPÍTULO. 9. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LO RURAL Y LO URBANO**……...213
9.1. Lo rural y lo urbano……213
9.2. Aproximación demográfica a lo rural y lo urbano en la Argentina……..217
9.2.1. Notas demográficas sobre la zona rural argentina en la actualidad……..221
9.2.2. Notas demográficas sobre la zona urbana popular argentina en la actualidad……222
9.3. Aproximación demográfica de lo rural y lo urbano en San Luis……..223

**CAPÍTULO 10. EL CONTEXTO URBANO-POPULAR Y LA ESCUELA URBANO-POPULAR**……227
10.1. Aproximación conceptual a la noción de zona urbano-popular…….……227
10.1.1. La zona urbano-popular y denominaciones afines……..227
10. 2. Características predominantes de la zona urbano-popular……230
10.3. La escuela urbano-popular ……233
10.3.1. La Escuela Pública en el contexto urbano-popular……233
10.3.2. Problemas de las escuelas urbano-populares……235
10.3.3. Propuestas educativas para el sector urbano-popular……..240
10.3.3.1. Escuela tradicional ……241
10.3.3.2. La escuela en la Ciudad Educadora..……243
10.3.3.3. Escuela Comunitaria..……246

**CAPÍTULO. 11. CONTEXTO RURAL Y ESCUELA RURAL-POPULAR**…….251
11.1. Aproximación a la noción tradicional y nueva de zona rural ……251

11.2. Aproximación al mundo rural popular……254
11.2.1. Discusiones en torno a cómo llamar al mundo rural popular……..254
11.2.2. El mundo rural popular en Argentina..……256
11.3. Escuela Rural en argentina……260
11.3.1. Escuela Rural en el marco legal……...260
11.3.2. Problemas de la Escuela Rural: de los pecados originales a las manchas hereditarias……..261
11.3.3. Escuela Rural Secundaria en Argentina.……268
11.3.3.1. La Escuela Agro-técnica Tradicional…..……269
11.3.3.2. La Escuela Productiva……..272
11.3.3.3. Escuela de Alternancia……274

**PALABRAS DE CIERRE.** Caminos que se cierran y otros que invitan a seguir sus senderos…….. 279

Referencias bibliográficas……..291

## CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS.
## Las primeras páginas del cuaderno, como hoja de ruta para empezar a caminar distintos caminos

La marginalidad y la exclusión social son problemáticas antiguas en la sociedad humana, si bien en estos últimos cincuenta años han sido estudiadas en diversos campos sociales, la pandemia del año 2020, no cabe duda, está llevando y llevará estas problemáticas a lugares de suma trascendencia.

La emergencia producida por el virus COVID19 ha generado fuerte incertidumbre social entre los/as investigadores/as de las diversas disciplinas, los/as políticos/as de distintas orientaciones ideológicas y la sociedad en general; no obstante, la única certeza en la que todos y todas parecen coincidir es que, en la actualidad y, en el futuro inmediato, los procesos de exclusión-marginalidad se van a profundizar. Por lo tanto, la asignatura Marginalidad y Exclusión Urbana y Rural será una pieza clave en la formación docente, porque proporcionará ciertos saberes para pensar y eventualmente transformar los efectos sociales que generan estas problemáticas en general y la pandemia en particular.

Este *cuaderno de estudio* se presenta para la población estudiantil que desee adentrarse en estas problemáticas. Como cualquier otro, éste es un borrador donde a veces se describen detalladamente algunos temas, o solo se apuntan tímidamente otros, a veces se hacen “notas al margen” para seguir revisando, incluso se realizan algunos desarrollos discutibles o errados. En todo caso, es necesario destacar que este cuaderno no es el libro de la asignatura donde se exponen los contenidos que deben ser consumidos por los/as estudiantes, es más bien una herramienta pedagógico-didáctica que tiene la intención de acompañarles a crear y recrear pensamientos, a pelear posicionamientos, a argumentar y a tomar postura pero sobretodo, a comenzar o seguir preguntando e inquietándose por la realidad social y educativa y, en definitiva constituirse en una excusa para ir ensayando la “paciencia impaciente”, que, como dice Freire (2002) todo/a educador/a requiere para serlo. Dicha herramienta se articula tanto con la bibliografía sugerida como con

la enseñanza y el aprendizaje que se desarrollan dentro y fuera del aula universitaria.

Teniendo en cuentas esas consideraciones, este *cuaderno de estudio* está destinado a lograr un acercamiento a los diversos problemas socio-educativos derivados de la Marginalidad y la Exclusión Urbana y Rural, a fin de aprehender su carácter complejo y conflictivo. El cuaderno surgió a partir de la necesidad del equipo docente de sistematizar las diversas temáticas que se abordan en dicho curso, por ello los ejes problemáticos trabajados en este espacio curricular coinciden, con los capítulos desarrollados en este cuaderno.

En América Latina en general y en la Argentina en particular, los procesos de marginalidad y exclusión social en los sectores urbanos y rurales son heterogéneos y complejos. Quienes deseen acercarse deben entender que dicha problemática:

a) No está desarrollada en una disciplina específica sino que es un eje que tranversaliza distintas áreas de saberes, por ello en este cuaderno, en ocasiones se hace un tratamiento *disciplinar*; desarrollando algunos aspectos trabajados por alguna disciplina en particular (filosofía, sociología, educación por ejemplo); en otras, un tratamiento *interdisciplinar,* combinando diversos espacios donde el diálogo es la base de la integración de los diferentes conocimientos y, a veces, se mezclarán diversos saberes, desdibujando el contorno de los mismos y configurando así un conocimiento *transdisciplinario*.

b) Está atravesada por cuestiones políticas, sociales, económicas e ideológicas que afectan la cotidianeidad del mundo social; por lo tanto, el cuaderno aportará elementos que permitirán construir y fortalecer un “marco de interpretación” que contribuya a comprender y develar el carácter hegemónico de estas problemáticas. Además, aportará pistas para que los/as lectores/as asuman una actitud crítica, comprometida y, eventualmente, puedan imaginar soluciones provisionales a las mismas. Es necesario destacar que si bien, en el texto se exponen diversas miradas sobre estos temas, ello no quiere decir que

sea un texto neutral, por el contrario asume explícitamente la perspectiva crítica en general y la latinoamericana en particular.

El cuaderno de estudio está dividido en tres ejes temáticos:

- El eje relativo a las *consideraciones introductorias* está destinado a ponerse de acuerdo sobre algunas categorías centrales que permiten estudiar esta problemática socio-educativa. En tal sentido se describen los *usos* que se hacen de las categorías de marginalidad y exclusión social, se analizan las posiciones teóricas producidas en dos momentos históricos, se recorren las diversas respuestas que la escuela ha dado a los problemas de la desigualdad educativa que sufren quienes son marginados/as-excluidos/as y, finalmente se examinan críticamente las innovaciones que realizan dos cientistas sociales a este campo de estudio.

- El eje referido a las *condiciones estructurales* apunta a analizar cómo dichas condiciones gravitan sobre los problemas socio-educativos de los/as marginado/as- excluidos/as. En ese marco se estudian los procesos de desigualdad generados por ser mujer, por diferencias étnicas, por estar sufriendo la pobreza y por aspectos relacionados con la constitución de la Sociedad de la Información.

- El eje relativo a l*o urbano y lo rural como territorio socio-educativo*, ofrece herramientas conceptuales que ayudan a acercarse a la compleja y conflictiva realidad socio-educativa de esos escenarios. Dicho eje está compuesto por tres sub-temas: la distinción conceptual entre lo rural y lo urbano, el contexto urbano-popular y las instituciones educativas que atienden a dicho sector y finalmente, el contexto campesino y la escuela rural-popular

Pedro y Vale

Terminado en San Luis,
en el largo y empandemiado año 2020.

# PRIMERA PARTE:
# APROXIMACIONES CONCEPTUALES
# A LAS NOCIONES DE MARGINALIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

# INTRODUCCIÓN

La *marginalidad y la exclusión social* son problemáticas de vieja data, tan antiguas como la sociedad misma. A pesar de ello, recién en estos últimos cincuenta años ha adquirido una vigencia inusitada en el debate de cientistas sociales, políticos y religiosos. No obstante, su tratamiento sigue siendo ambiguo e impreciso, probablemente, porque estas categorías refieren a procesos complejos y cambiantes que generan una dinámica regresiva en el desarrollo humano; y porque, además, contienen diversos elementos entramados, cuyas fronteras son evanescentes que van modificándose históricamente.

A los efectos de lograr una aproximación a esta problemática, esta primera parte está conformada por cuatro capítulos. En el primero de ellos se describen los diversos *usos* que se hacen de las categorías de *marginalidad y exclusión social*, enfatizando el lugar que tiene el contexto económico-político-social en la configuración de las mismas. En el segundo capítulo, se analizan *diversas posiciones teóricas* producidas en dos momentos históricos distintos: por un lado, aquellas discusiones que se generaron en torno a la *marginalidad* en la década del ’70 y, por el otro las discusiones más relevantes sobre la *exclusión social* producidas en los ‘90. En el tercer capítulo, se recorren las *diversas respuestas que la escuela* ha dado a los problemas de desigualdad educativa que sufren los diversos sectores marginados-excluidos. Finalmente, en el cuarto, se examinan las contribuciones que efectuaron los sociólogos José Iglesias Fernández y Robert Castel al estudio de la *marginalidad y la exclusión social*, ya que algunos de sus aportes cuestionaron las miradas convencionales que se tenía acerca de estas complejas problemáticas, enriqueciendo así el estudio de las mismas.

# CAPÍTULO.1. APROXIMACIONES A LOS USOS DE LA NOCIÓN DE MARGINALIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL

La *marginalidad* y la *exclusión social*, tal como se destacó en la introducción son, en las Ciencias Sociales, dos categorías ambiguas. Para desmalezar el campo semántico de estas nociones, primero en forma breve, se mencionan aquellas posiciones que las consideran como nociones equivalentes y; posteriormente, se examinan aquellas perspectivas que las interpretan como categorías distintas; en esa mirada se inscribe el presente trabajo y por ello se detallarán sus argumentos con más profundidad.

## 1.1. Marginalidad y Exclusión Social significan un mismo asunto

Desde el campo de una de las instituciones dedicada a la lengua como la Real Academia Española (RAE) o desde un cientista social, como Álvarez Ortega (2009) se ha entendido a la *marginalidad y a la exclusión social* como sinónimos, es decir, que para ellos estos dos términos significan lo mismo.

Así la RAE (2014) ha definido a la marginalidad como la situación de *marginación o exclusión social* de una persona o de una colectividad; en la misma línea, pero estableciendo mayores precisiones, Álvarez Ortega (2009) señala que la denominación: *marginación o exclusión* refieren a una situación social de desventaja económica, profesional, política o de estatus social, producida por la dificultad que una persona o grupo tiene, para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social.

Como se puede apreciar, tanto la RAE (2014) como Álvarez Ortega entienden que la *Marginalidad* o la *Exclusión* son dos denominaciones que se refieren a la misma problemática, dos significantes que comparten el mismo significado y, por ello se los puede emplear como términos intercambiables.

En el marco de este trabajo, emplear la noción de *marginalidad y exclusión social* como sinónimo es un error, ya que al hacerlo se las convierte en categorías difusas y polimorfas, en la medida en que se les asignan

diversos significados saturando sus sentidos y, se les carga de una amplia gama de situaciones que cubren un espacio ilimitado de objetos y problemas. De ese modo, las categorías pierden la capacidad de discriminar diversas situaciones de desigualdad, oscureciendo su potencial descriptivo.

### 1.2. Marginalidad y Exclusión Social significan distintos asuntos

Algunos/as cientistas sociales entienden a las dos categorías teóricas como distintas. Unos/as, las diferencian en función del grado de severidad de la desventaja social, localizando a las personas en un lugar de la sociedad *(perspectiva socio-topográfica);* otros/as en cambio, las distinguen en función de su vínculo con el tipo de régimen de Estado vigente (*perspectiva contextual*), esta perspectiva además de tener en cuenta el grado de severidad del fenómeno social, plantea cuáles son los factores causales de su emergencia.

A continuación, se exponen los aspectos centrales propuesta por el punto de vista socio-topográfico y, luego se describe en forma detallada la perspectiva contextual, por ser la tesis que se adopta en este trabajo.

#### 1.2.1. Marginalidad y Exclusión Social según la visión socio-topográfica

En la Unión Europea (UE) se vienen utilizando los términos ‘marginalización’ y ‘exclusión social’ para referirse a diversas formas de pobreza. Según esta perspectiva, ambas categorías refieren a asuntos distintos. La primera describe a la población que vive en los márgenes de la sociedad, mientras que la segunda ubica a aquellas personas que han quedado fuera de ella (Burnel, 1989).

Como se puede apreciar, la UE adopta una perspectiva socio-topográfica, porque ubican a los grupos sociales en un espacio determinado, conforme al grado de severidad de su situación; ahora bien, es necesario destacar que esta mirada oculta la complejidad que estos conceptos encierran,

simplificando y esencializando en extremo la complejidad que entraña en la vida humana, los procesos de marginalidad-exclusión.

### 1.2.2. Marginalidad y exclusión social según la perspectiva contextual

Desde América Latina se viene construyendo la perspectiva contextual, esta mirada, al igual que el modelo socio-topográfico, considera que la *marginalidad* y la *exclusión social* son dos categorías diferentes, pero en este caso, se las define en relación con el contexto socio-político que le da surgimiento y visibilidad. En ese sentido, se parte de considerar que dichas categorías, no emergen en abstracto como si tuvieran existencia propia e independiente; sino por el contrario, se sitúan en un contexto socio-histórico concreto y están íntimamente ligadas a los modelos políticos capitalistas aplicados en distintas épocas

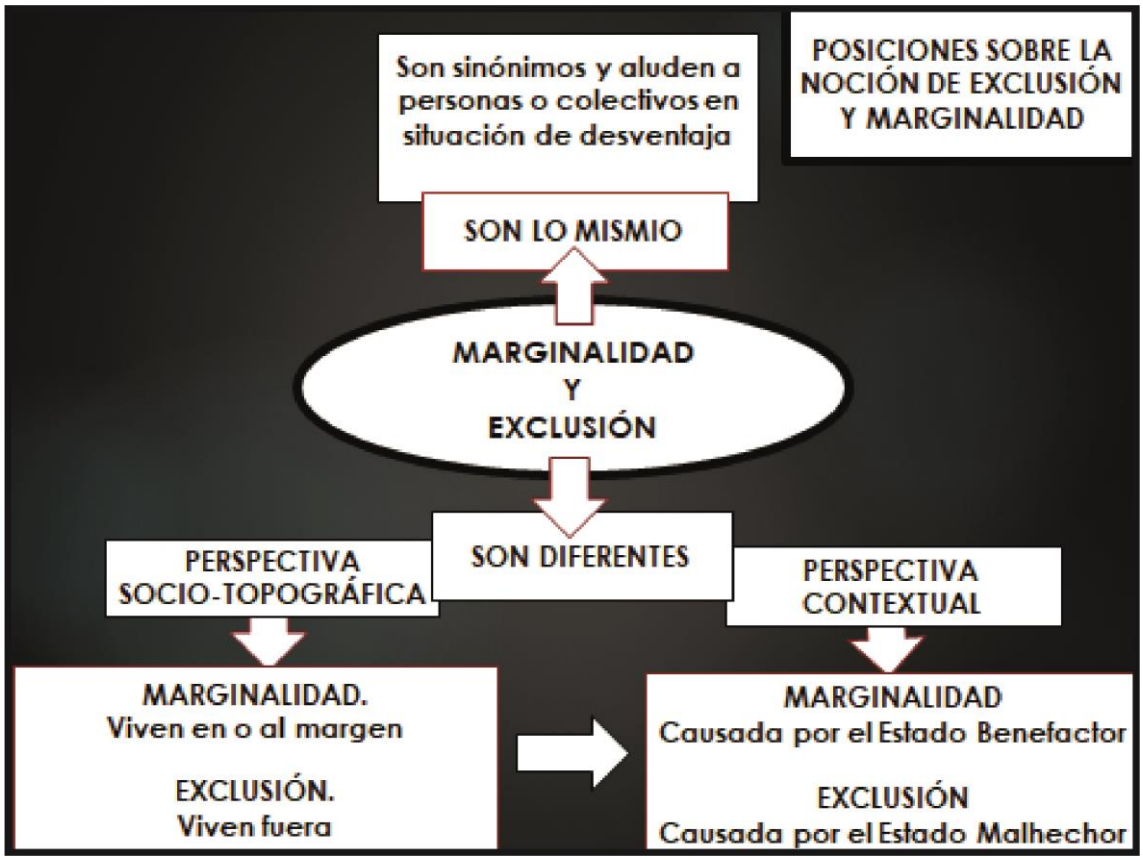



Fig. 1. Miradas sobre la equivalencia entre las nociones de marginalidad y exclusión social

Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo se postulan dos hipótesis de análisis, a saber:

a) El *Estado Benefactor,* vigente durante el período 1945 a 1975 aproximadamente, posibilita la emergencia de la noción de *marginalidad*.
b) El *Estado Malhechor,* vigente durante las décadas del ‘80 y del ‘90, aproximadamente, visibiliza el concepto de *exclusión social*.

A continuación, se desarrollan las explicaciones que justifican dichas postulaciones. Para ello, en primer lugar, se hace una caracterización general de cada uno de los Estados y luego, se aportan los argumentos que vinculan dichos Estados con la *marginalidad* o con *la exclusión social.*

### *1.2.2.1. El Estado Benefactor y la noción de marginalidad*

En este punto se realizará una breve descripción de los supuestos que sostiene el régimen del *Estado Benefactor (EB*), porque aporta razones que permiten entender la excelente aceptación que ha tenido, en la década del ‘60, la noción de *marginalidad.*

El *Estado Benefactor*, es un tipo Estado que se desarrolla en la sociedad capitalista, este régimen se proponía universalizar los derechos asegurando que los/las ciudadanos/as, o al menos la mayoría de ellos, ser sujetos de dichos derechos. Este tipo de Estado, tal como lo ha destacado Offe (1996), tenía la responsabilidad de lograr el bienestar de los/as ciudadanos/as garantizando la seguridad social (o el bienestar) mediante las transferencias monetarias, servicios, infraestructura física y políticas reguladoras en el área de salud, educación, vivienda, asistencia social, protección laboral y asistencia familiar.

En la Argentina, los dos primeros mandatos de Juan Domingo Perón desarrollados entre 1945-1955, son ejemplos paradigmáticos de este tipo de Estado. Durante ese periodo en el campo laboral se promovieron los derechos del trabajador (remuneraciones justas, condiciones dignas de trabajo,

vacaciones, jubilaciones, etc.); en el campo de la salud se llevó a cabo el desarrollo de un sistema público de hospitales que permitieron la atención gratuita, en el ámbito educativo se crearon espacios destinados a la formación de los/as ciudadanos/as en general y lo de los/as trabajadores en particular. Estos son algunos ejemplos donde se pone de manifiesto los fundamentos políticos de este gobierno.

Adaptando la propuesta de Lovuolo (1996), se puede decir que el ideario tradicional del *Estado Benefactor (EB)* se sustentaba en los siguientes supuestos:

a) El referido al funcionamiento social. La *sociedad* es una institución conformada por parejas unidas en matrimonio, viudas, solteras/os viviendo solo/as o con sus padres. En ese marco, la *familia* (identificada con el hogar) es considerada la unidad de la medida de los beneficios sociales; y la *población* se divide entre *sostén* de familia (jefe) y *dependientes* de dicho sostén (los otros integrantes).

b) El relativo al funcionamiento laboral. El *pleno empleo* era la norma de funcionamiento del mercado laboral de este tipo de Estado, es decir que, la existencia de trabajo regular por tiempo completo, en edad activa y con muy pocos cambios de puestos de trabajo, debía ser lo normal. La remuneración estable garantizada por el *pleno empleo*, sostenía un sistema de protección social que debía cubrir los requerimientos de los jefes de familia y de sus dependientes.

c) El que alude al funcionamiento económico. La *política activa de sostenimiento de la demanda efectiva* era la estrategia económica para lograr el *pleno empleo.* El Estado debía estimular el consumo y la inversión, sobre todo en los tramos descendentes del ciclo económico, en ese marco se propuso que el gasto estatal se dirigiera hacia inversiones tanto públicas como privadas, y en el caso latino-americano, se añadió medidas redistributivas en favor de la población trabajadora, en especial los estratos de más bajos

ingresos, lo cual significaba una acción sobre la demanda efectiva, pero con un mayor contenido social.

d) El relativo a la pobreza y su forma de resolverlo. La *pobreza* es el resultado de la falta de ingresos producida por la falta de trabajo; y como consecuencia de ello, la política de sostenimiento de ingreso implementadas por el *Estado Benefactor* estaba dirigida a los *desocupados,* pues el empleo era la llave para combatir este flagelo humano. Los beneficios otorgados a los *desempleados* (atención alimentaria, prestación médica, otorgamiento de subsidios por falta de trabajo, etc.) eran prestaciones a corto plazo, vinculadas a situaciones estacionales o temporales y; en consecuencia, los/as *desempleados/as* estaban condicionados/ as a entrenamientos y trabajos ofrecidos desde la asistencia pública.

Como se puede advertir, y más allá de las críticas que puede generar la aplicación de este régimen, el ideario del *Estado Benefactor* tendía a instituir una dinámica que promovía más la *incorporación* que la *marginación.* En Europa, este modelo generó condiciones que posibilitaron prosperidad económica, en donde existía baja tasa de desocupación, empleos estables, buenos salarios y un buen sistema de protección (Nun, 2003); en América Latina, como se verá más adelante, sólo se mantienen algunos rasgos de este tipo de Estado, en la medida que las políticas implementadas por los gobiernos buscaron garantizar mínimamente, “la seguridad social y la estabilidad”, como condición para incrementar la productividad y mantener estable el sistema capitalista vigente.

Hecha esta caracterización del *Estado Benefactor*, vale la pena preguntarse qué relaciones se establecen entre este tipo de Estado con la noción de *marginalidad.*

En sus inicios, la *marginalidad* estuvo asociada, exclusivamente, a los asentamientos urbanos periféricos que comenzaron a extenderse en América Latina en la década del ‘30 y, que adquirieron magnitud en la década del ‘50.

Las viviendas de dichos asentamientos carecían de los requisitos mínimos de habitabilidad; en relación con los centros urbanos.

Posteriormente se advirtió la existencia de albergues que se encontraban en el corazón de la ciudad (conventillos, callejones, etc.) y que padecían deficiencias iguales o peores que los asentamientos urbanos periféricos; de ese modo la noción se extendió a los *barrios céntricos tugurizados*[1] (Nun, 2003). Así se identificó la *marginalidad* con poblaciones que vivían en zonas periféricas, descuidando el hecho de que la pobreza no se encontraba localizada solamente en el exterior de las ciudades, en sus suburbios, sino también algunas veces en sus centros históricos (Cingolani, 2009).

Sin embargo, el concepto de *marginalidad* no quedó sólo reducido a nombrar lugares específicos de las ciudades, también se utilizó para aludir a *poblaciones rurales* que poseían las mismas características que las urbanas antes descriptas (Supervielle y Quiñones, 2002).

Lo más grave de este proceso, es la estigmatización ya que se empezó a atribuir aspectos deficitarios a todo aquél/la que viviera en un hogar con escasas condiciones de habitabilidad. Expresiones como "*los villeros son vagos", "los pobres son delincuentes", "los pobres tienen hijos con cualquiera y después los dejan tirados por allí sin siquiera darles de comer"*, son escuchadas frecuentemente en la jerga cotidiana de quienes no habitan estos lugares, o bien, disfrutan de otras condiciones concretas de existencia, al punto de convertirse en sentido común, sin problematizar, sin poner en cuestión, sin llegar a entender las razones socio-históricas y políticas más profundas que determinaron la existencia de barrios más empobrecidos y sin comprender las evidencias claras del grado de heterogeneidad de los pobladores/as, debido a la diversidad de situaciones que coexisten en los márgenes.

[1] El *Diccionario de la lengua española* (2001) consigna el sustantivo ***tugurio*** con el sentido de 'choza o casilla de pastores', 'habitación, vivienda o establecimiento pequeño y mezquino'. En el *Diccionario de americanismos* (2010) recoge el verbo ***tugurizar*** con el significado de 'transformarse un barrio o una edificación en un tugurio'. De esta manera, ***tugurizar*** se entiende como la alteración de un determinado espacio en un lugar de malas condiciones para vivir o estar.

Como se puede apreciar, por efecto de la metonimia[2], la *marginalidad* pasó de ser un espacio donde habitaba una población desprovista de las condiciones para vivir dignamente, a ser calificada como el lugar donde habitaban los sectores sociales deficitarios y relegados, porque se les atribuían anomia, desintegración social, desorganización familiar, entre otras cosas. Todo ello tiene como denominador común la estigmatización social.

En este mapa conceptual complejo, el término *marginalidad* va a tener una importante aceptación durante la década del '60, cuando el *Estado Benefactor* ya se había consolidado en diversos países en América Latina. Existen al menos tres razones que podrían explicar, en parte, esa aceptación.

1. El régimen del *Estado Benefactor,* como se puede entender de lo antes señalado, apuesta más por la integración al sistema vigente que, por la marginación de las personas, en tanto les otorga ciertos beneficios y les exige ciertos deberes. Pero, a pesar de dicha apuesta, existe una parte de la población que dicho Estado no puede integrar, por tanto, queda "en el margen" o "al margen" de dicho sistema.

2. En *América Latina* en general y particularmente en el cono sur, las variantes populistas del régimen del *Estado Benefactor* (tal es el caso del gobierno ejercido por Juan Domingo Perón entre 1945 y 1955 en Argentina) presentan fuertes puntos de divergencia con relación a los países europeos, puesto que, de este lado del océano, la proporción de quienes están "en el margen" o "al margen" es mayor que en dichos países. Por lo tanto, la *marginalidad,* dada su magnitud y relevancia, se convierte en un problema que preocupa a distintos sectores sociales.

3. La noción *marginalidad* tiene un fuerte desarrollo en *la década del ´60*, momento en que aparece claramente un estancamiento en los procesos de

[2] La metonimia es una figura retórica de pensamiento que consiste en designar una cosa con el nombre de otra con la que existe una relación de contigüidad espacial, temporal o lógica por la que se designa el efecto con el nombre de la causa (o viceversa), el signo con el nombre de la cosa significada, el contenido con el nombre del continente, el instrumento con el nombre del agente, el producto con el nombre de su lugar de procedencia, el objeto con la materia de que está hecho o lo específico con el nombre genérico.

industrialización en los países de América Latina, lo que impide su desarrollo económico (Hinkelamert, 1974); en consecuencia, los supuestos beneficios que aportaba la modernización se vieron restringidos y los sujetos marginados se ampliaron sustantivamente.

En suma, como se puede observar en esta breve exposición, la noción de *marginalidad* es un concepto que está enraizado vigorosamente al régimen del *Estado Benefactor*; modelo socio-político y económico vigente (en muchos países del mundo) durante más de 30 años después de la posguerra.}

### *1.2.2.2. El Estado Malhechor y la noción de Exclusión Social*

En este apartado, primeramente, se efectuará una concisa descripción de los supuestos que sostiene el régimen del Estado Malhechor *(Estado Neo-liberal),* ya que este enmarca y aporta algunas razones de por qué la noción de *exclusión social* tuvo amplia aceptación en estos últimos tiempos; y luego, se intentará determinar los límites de esta categoría, para comprender mejor cuáles son sus alcances explicativos.

El *Estado Malhechor* es aquel Estado que regula regresivamente las relaciones sociales, beneficiando a los/as dueños/as del poder y la riqueza y perjudicando a los sectores populares. Cano (1996) prefiere utilizar esta denominación antes que la de Estado Neo-liberal, Estado de Malestar o Estado Predador, porque de esta forma se resalta el principio activo, el carácter actuante y no el carácter resultante de este tipo de Estado. En otras palabras, el *Estado Malhechor* es el Estado que intencionalmente causa el mal.

El autor destaca 12 rasgos distintivos que caracterizan a este Estado, ellos son:

1. Es un *Estado maleante* que rapiña y consume injustificadamente las energías que posee la sociedad, mediante la apropiación indebida de la renta social por parte de individuos y grupos asociados a dicho Estado.

2. Es un *Estado nocivo y vejatorio. Nocivo*, ya que en forma deliberada redistribuye regresivamente la riqueza, de tal modo que le quita al pobre para darle al rico. *Vejatorio*, porque además de promover la injusticia social, les atribuyen a los propios damnificados la culpa de los males que le aquejan.

3. Es un *Estado que excluye la participación real de los sujetos* y sólo permite que los excluidos sociales "participen" en aquellos aspectos de escasa relevancia para el mundo social, fundamentalmente en aquellos aspectos vinculados a la inmediatez y a la vida cotidiana de la sobrevivencia.

4. Es un *Estado del absolutismo votado* que mantiene aparentemente inalterables las reglas de juego de la democracia formal, pero la interpretación de la voluntad popular, expresada en los votos, queda en manos del líder o de las oligarquías estatales, diluyendo así el protagonismo de las mayorías (democracia delegativa).

5. Es un *Estado ejecutivo,* ya que tiende a concentrar el poder en las instancias ejecutivas subordinando, abierta y tácitamente, a las instancias legislativas y judiciales. El ejecutivismo combina armoniosamente el liderazgo unipersonal con el desprecio hacia espacios de deliberación que posean mayor horizontalidad.

6. Es un *Estado panóptico virtual* donde las oligarquías estatales se preocupan por construir y aplicar dispositivos informáticos que registren, controlen, vigilen y manipulen las relaciones sociales que establecen los sujetos.

7. Es un *Estado Ninja* que reemplaza al *Estado Sumo*, para esta perspectiva el Estado Benefactor es fofo, débil y de gran tamaño, por ello lo sustituyen por un Estado Mínimo, supuestamente esbelto, musculoso, ágil y mucho más pequeño, porque redujeron la cantidad de estructura que dependía de ella.

8. Es un *Estado Vicario,* que opera como representante local de los poderes "globalizados" y "globalizantes" de aquellos sectores que verdaderamente deciden desde los centros de poder internacional (ellos son el Banco Mundial,

el Fondo Monetario Internacional, entre otros). Dichos centros proponen (más bien imponen) recetas lineales y uniformes, aplicables a cualquier espacio y tiempo.

9. Es un *Estado del desbaratamiento,* ya que se desprende de los bienes públicos a través de la privatización, desguazando y mal vendiendo una parte importante de esos bienes públicos. Con lo obtenido de dichas ventas; por un lado, se financia a los banqueros internacionales (claro ejemplo de ello es el pago de deuda externa) y; por el otro, se solventan los gastos que implican tanto los aparatos represivos y preventivos, necesarios para descomprimir las presiones sociales, como los destinados a mantener y ampliar los servicios de técnicos/as que sostienen este Estado (tecnócratas serviciales).

10. Es un *Estado cuota* que se alimenta en gran medida del endeudamiento externo, haciendo responsables a las futuras generaciones de las deudas contraídas en el presente. En este sentido, el Estado toma créditos y los emplea para el ajuste, la reconversión y fortalecimiento institucional o para que las cuentas públicas "cierren" ante los ojos de los organismos internacionales (BM, FMI, BID, entre muchos otros). Este endeudamiento ata cada vez más a la sociedad a los destinos del Estado Malhechor, ya que el dinero solicitado lejos de mejorar la capacidad productiva o el potencial científico del país, lo perjudica cada vez más.

11. Es un *Estado provechoso* que remunera extraordinariamente bien a los tecno-burócratas[3] y funcionarios políticos, aumentando su masa salarial a costa de la expulsión de una cantidad considerable de trabajadores/as del Estado.

12. Es un *Estado de connivencia* que establece un pacto tácito entre diversos sectores a fin de llevar a cabo tretas y fraudes que los beneficien. Bajo la mirada atenta de los dueños de la riqueza y beneficiarios de las políticas públicas, el *Estado Malhechor* promueve y necesita la connivencia de los

[3] Empleados públicos y técnicos que, en el ejercicio de sus funciones, utilizan los órganos del estado como instrumento de su propio poder.

diversos sectores del poder (aparato partidario, tecno-burócratas, etc.), porque ello garantiza su existencia mutua.

En la Argentina, los dos mandatos de Carlos Saúl Menen desarrollados entre 1989-1999, son ejemplos paradigmáticos de este tipo de Estado porque durante ese periodo se implementaron políticas económicas de corte neoliberal basadas en el Consenso de Washington. Así en el campo del trabajo, se instauró la flexibilidad y la precariedad laboral; en el campo de la salud, se tendió a la privatización; en el ámbito educativo, se abrió la puerta para el pago de aranceles y se subsidió a la educación privada. Estos ejemplos ponen de relieve el cambio en los fundamentos ideológicos del peronismo, que pasó de ser un gobierno que se sostenía en el ideario del Estado Benefactor a una administración fundamentada en un Estado Malhechor.

Hecha esta caracterización del régimen del *Estado Malhechor*, ahora habría que explicar cómo gravita dicho Estado, en la emergencia de la noción de *exclusión social.*

En la literatura de las ciencias sociales, la noción de *exclusión social* es reciente. Ella emerge en Francia, a mediados de la década de los ‘60 y principios de los ‘70, en *L’exclusion sociale* de Massé (1965) y L*es exclus: un français sur dix* de Lenoir (1974), pero con escaso impacto entre los cientistas sociales. Para estos autores europeos, los *excluidos* eran un pequeño porcentaje de la población que había quedado fuera del progreso general que vivía la sociedad.

Esta noción va a tener una importante aceptación durante la década del ‘80 y ‘90 cuando ya se había consolidado en diversos países del mundo, y particularmente en América Latina, el *régimen de Estado Malhechor* (Estado Neo-liberal). Ello se debe, entre otras razones a que:

- El Estado impone una dinámica social excluyente, en donde se puede visualizar con claridad que la *exclusión social* es consustancial a dicho régimen, en la medida que el mismo la produce.

- La noción de *exclusión social* tiene éxito porque se liga a la toma de conciencia; por un lado, de la amenaza que pesa sobre franjas cada vez más numerosas y mal protegidas de la población (Paugam, 1996); y por el otro, de la imposibilidad de lograr el pleno empleo (Quinti, 1999).

En suma, al igual que el concepto de *marginalidad,* la noción de *exclusión social* está enraizada vigorosamente en un momento histórico determinado. En este caso en particular, se puede sostener que la existencia de una población relegada, económica, social y políticamente, es el resultado lógico del modelo que se aplica; es decir, que el *Estado Malhechor* es el que produce la *exclusión social*.

A modo de recapitulación de lo desarrollado hasta aquí, es necesario remarcar los aspectos más relevantes que fueron expuestos en este apartado.

En primer lugar, se pudo advertir que, en torno a la equivalencia de la noción de *marginalidad y de exclusión social* existen dos perspectivas; las que las entienden como sinónimos, porque las consideran como dos términos que aluden a un mismo asunto, reduciendo así las potencialidades analíticas de estas singulares categorías. Por otro lado, existen diversas miradas que diferencian a ambos términos. La perspectiva socio-topográfica lo hace en función del grado de severidad de la desventaja social, localizando a las personas en un espacio social determinado y, la perspectiva contextual, las distingue en función de su vínculo con el tipo de régimen de Estado vigente; así, la *marginalidad* aparece enraizada en el Estado de Bienestar y la *exclusión* en el Estado Malhechor.

En segundo lugar, y adoptando los puntos de vista de la perspectiva contextual, en este trabajo se sostiene que, la noción de *marginalidad* está vigorosamente vinculada a la constitución del Estado Benefactor (desarrollado en Argentina entre aproximadamente los años 1945 y 1975) porque aplicaron políticas que tendían a la integración social. Mientras que la noción de *exclusión social* se deriva del Estado Malhechor (1975 y continúo hasta la

actualidad, con ciertas disrupciones generadas durante el gobierno de Alfonsín y Kirchner) en tanto aplican políticas que instituyen dinámicas excluyentes.

En tercer y último lugar, y más allá de los diversos sentidos que se le han atribuido tanto a la "*marginalidad*" como a la "*exclusión social"*, en este recorrido se pudo apreciar que ambas nociones están vinculadas entre sí y tienen límites muy frágiles, porque siempre están aludiendo a un sector de la población socialmente relegada, como productos de los procesos de desigualdad social existentes.

# CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA MARGINALIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

Teniendo en cuenta que la teoría alude a un conjunto de conocimientos relativamente articulados, con distintos niveles de abstracción, que intentan, interpretar qué es y cómo se comporta la realidad (Enriquez y Olguín, 2012); en este punto se analizan los diversos modos de ver y de posicionarse frente a la *marginalidad y exclusión social* creadas en distintos momentos históricos.

Para ello, en primer lugar, se analizan críticamente, las producciones teóricas más relevantes sobre la *marginalidad,* desarrolladas durante la década del ‘60, cuando el Estado Benefactor era hegemónico; y posteriormente, se examinan las elaboraciones construidas en la década del ‘90 sobre la *exclusión social,* cuando el neo-liberalismo reinaba en el mundo.

## 2.1. Perspectivas teóricas en torno a la marginalidad

La preocupación por la problemática de la *marginalidad* en las Ciencias Sociales surgió después de la Segunda Guerra Mundial y, adquirió visibilidad en la década del ‘60 en América Latina, porque permitió evidenciar los efectos heterogéneos y desiguales que produjeron los procesos de industrialización de este lado del Atlántico.

En esa época, la marginalidad emerge como un campo de disputa, en tanto se construyen diversas formas de entender esta problemática. En este trabajo se describirán someramente, dos visiones teóricas que tuvieron fuerte peso en América Latina durante la vigencia del *Estado Benefactor*. Ellas son:

- *La visión del orden.* Esta mirada está amparada, principalmente, en aquellas perspectivas de la integración-adaptación funcional tales como: la teoría estructural-funcionalista y el desarrollismo, que trataban de mantener el sistema social existente, aportando argumentos que justificaban la perpetuación de los privilegios de los sectores hegemónicos.

- *La visión crítica*. Esta mirada no constituye un corpus sistemáticamente armado, sino que es un conjunto de ideas que tienen como trasfondo las teorías marxistas. En este marco se ubican los trabajos fundacionales de Marx y Engels en Europa a fines del siglo XIX y principios del XX y, algunas construcciones teóricas desarrolladas por Quijano (1970), Nun (1969) en América Latina a mediados del siglo XX. Esta visión aporta saberes que ponen en cuestión el orden social y tratan de cambiar los mecanismos que marginan-excluyen a los grupos subalternos.

### 2.1.1. Perspectiva del orden sobre la marginalidad

Para la perspectiva del orden, la *marginalidad* es considerada como:

> Un fenómeno coyuntural y transitorio de la sociedad, en virtud del cual una parte de la población, no obtiene los beneficios del capitalismo en expansión, porque 'no quiere' o 'no pueden' incorporarse al sistema de producción vigente.

La *marginalidad* vista de este modo ha sido sostenida por dos teorías de gran trascendencia en la década del '60. *La de la desviación* y la de *la modernización,* ambas teorías poseen una visión dualista de la sociedad*,* puesto que advierten la existencia de dos sectores sociales. Una la llama marginado e integrado, y la otra, tradicional y moderno.

Para la *teoría de la desviación*, los *integrados* son los/as que se adaptan al orden social vigente, acomodándose al modo de vida dominante. Para esta mirada, el individuo normal debe interiorizar como propios los valores, los símbolos, los fines y los medios para conseguir el supuesto bien social. Asimismo, tiene que cumplir con las normas establecidas y participar en las funciones que le asignan, porque ello le posibilitaría integrarse adecuadamente a la sociedad.

Los/as *marginados/as*; por el contrario, serían aquellas personas que, activa o pasivamente no practican, ni cumplen, ni adhieren, ni participan en la

elaboración, y consecución de los fines perseguidos por la sociedad. Entonces *marginado* es la persona que no sólo abandona, quebranta, transgreda o incumpla la norma, sino que también, actúa en contra de los valores exigidos a los/as ciudadanos/as integrados/as en la sociedad.

En este horizonte teórico, los *marginados* son los *desviados*, porque transgreden las normas vigentes, apartándose de la "normalidad". Cuando la desviación se da de forma reiterada (como conducta activa del actor o como reacción social a un acto) se transforma en un proceso de desviación que conlleva a la marginación social. Para Recio Adrados (1977:14) dicho proceso es el resultado de *"la acción excluyente de la sociedad que rechaza al individuo, porque no se ajusta su conducta a las normas sociales".* Como se puede apreciar, en este contexto teórico, se utiliza el concepto de *marginación* como referencia negativa al de integración social.

Para la *teoría de la modernización*, también afín a la perspectiva del orden, las "sociedades subdesarrolladas" como las latinoamericanas, están divididos en dos sectores sociales, uno tradicional y el otro moderno. El grupo tradicional (personas vinculadas al mundo rural, sin empleo estable y sin ingreso suficiente) es un sector *marginal*, porque aún no ha asumido ni las normas ni los valores ni la forma de ser de los hombres modernos. Este retraso, no es más que un resabio de sociedades pasadas que conforman personalidades marginales que se resisten a la modernidad (Germani, 1962), y según este punto de vista, es el principal obstáculo para alcanzar el crecimiento económico y auto-sostenido de la sociedad. El grupo moderno con empleo estable y con ingreso que cubre sus necesidades básicas, está vinculado al sector industrial y, es el *incorporado* porque ha logrado una posición que le permite disfrutar plenamente de los beneficios del sistema social.

Desde esta mirada se sostenía que la "modernización" era el patrón de poder vigente y modelo básico de la sociedad a seguir y, los países de América Latina que pretendieran salir del "subdesarrollo" debían transformar la población marginal. Para ello, el Estado tenía la responsabilidad de generar

acciones destinadas a lograr el pasaje de lo “tradicional a lo “moderno”, ayudando a los “marginados” a “integrarse” a la modernidad.

La *marginación* era considerada un fenómeno transitorio, porque podía resolverse en cuestión de tiempo, ya que sólo era necesario integrar los sectores marginales a la sociedad. Eso es lo que se expresaba en el complejo concepto “marginalidad social/ integración social”.

La DESAL[4] (citada por Hinkelammert, 1974), institución afín a este pensamiento, planteaba dos líneas de acción para lograr dicha integración. La primera, vinculada a la *reestructuración del núcleo de los incorporados* mediante la ruptura de las barreras que impedían el ingreso de los marginados, como también, la redistribución del poder acumulado por dicho sector y; la segunda, relacionada con la *organización del núcleo de los marginados* para que ejerzan su poder sobre los incorporados y, así lograr los beneficios que les otorgaba la pertenencia al sistema social.

Esta forma de resolver el problema de la *marginalidad* centra sus acciones; por un lado, en la buena disposición de los/as incorporados/as para abrir sus puertas e integrar a todos/as y; por el otro, en la capacidad de presión-negociación de las organizaciones de marginados/as.

Si se examinan críticamente las soluciones para resolver la *marginalidad* que aportan estas perspectivas, se puede decir que es simple e ingenua porque solamente centra su mirada en el cambio de actitud de los *sujetos* (incorporados/marginados) prescindiendo, del análisis de la *estructura de clase* y la influencia que esta situación posee sobre la *estructura económica* (Hinkelammert, 1974). La solución de la *marginalidad*, por ser un problema complejo, no implica simplemente cambiar al *sujeto*, sino también hay que modificar la *estructura socio-económica* del sistema social vigente.

[4] DESAL (Desarrollo Social para América Latina) Centro de Investigación y Acción Social cuya sede se encontraba en Santiago de Chile. Dicha institución estuvo dirigida por el sacerdote jesuita Roger Vekemans. Esta perspectiva tuvo relevancia en las campañas de promoción social que se llevaron a cabo en Chile y en Venezuela cuando los Demócratas Cristianos gobernaron esos países

### 2.1.2. Perspectiva crítica de la marginalidad

Para la perspectiva crítica**,** la *marginalidad* está inserta en la estructura productiva de la sociedad; por lo tanto, debe ser entendida como:

> *Un fenómeno estructural y estable de la sociedad capitalista, en virtud del cual un sector importante de la población está 'al margen' o 'en el margen' del sistema social 'a causa' del capitalismo.*

En efecto, el sistema socio-político vigente es el responsable de que una importante proporción de la población efectúe ciertas actividades económicas, de escasa relevancia para el sistema de producción hegemónica o, lisa y llanamente, quede fuera de la actividad productiva. Esta situación social no permite que dicha población pueda gozar plenamente de los beneficios que genera la riqueza social: educación, vivienda, salud, etc.

Para esta perspectiva, es equivocado entender a América Latina como una sociedad en transición de lo "tradicional a lo moderno", tal como lo sostenía la visión del orden; por el contrario, esta posición considera que, la *marginalidad* se origina en la relación entre capital y trabajo como resultado de la desigual distribución de la riqueza.

Por lo tanto, la *marginalidad* es una consecuencia lógica del sistema capitalista que afecta a los países dependientes, en la medida que favorece la concentración de poder y riqueza en manos del capital y, deja de lado a una parte creciente de la población, fuera del empleo estable y la protección social.

Desde la visión crítica, para explicar este fenómeno se han elaborado distintas hipótesis: la del *ejército industrial de reserva,* propuesta por Marx a fines del siglo XIX y principio del XX en Europa; la de la *masa marginal,* propuesta por José Nun y la del *polo marginal,* construida por Aníbal Quijano, éstas últimas construidas a mediados del siglo XX en América Latina. A los

efectos de lograr una mayor comprensión de cada una de estas hipótesis, se describen sus rasgos sobresalientes:

*Hipótesis 1. Marx: la marginalidad como ejército industrial de reserva*

A mediados del siglo XIX, en la fase competitiva del capitalismo[5], Carlos Marx advierte que una importante parte de la población estaba periódicamente desocupada (población excedentaria), y que esa desocupación no era excepcional ni transitoria, sino que era una cuestión inherente al mismo sistema capitalista, pero fluctuaba según los ciclos económicos y las crisis periódicas.

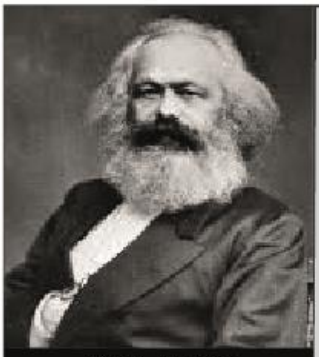
Para explicar esta situación Marx construye la hipótesis denominada *ejército industrial de reserva*. En el capítulo XXII del libro I de El Capital destacaba:

> *Ahora bien, si la existencia de una superpoblación obrera es producto necesario de la acumulación o del incremento de la riqueza dentro del régimen capitalista, esta superpoblación se convierte a su vez en palanca de la acumulación del capital, más aún, en una de las condiciones de vida del régimen capitalista de producción. Constituye un ejército industrial de reserva, un contingente disponible, que pertenece al capital de un modo tan absoluto como si se criase y mantuviese a sus expensas. Le brinda el material humano, dispuesto siempre para ser explotado a medida que lo reclamen sus necesidades variables de explotación e independientemente, además, de los límites que pueda oponer el aumento real de población* (Marx, 1995: 535).

Para este pensador la superpoblación obrera (población excedentaria) es *funcional* al sistema de producción capitalista porque, la garantiza su buen funcionamiento, en tanto permite la mejor acumulación de capital. En otras

[5] Fase competitiva. Corresponde al capitalismo de fines del siglo IXX, cuando este sistema no contaba con gran desarrollo tecnológico y su crecimiento se debía, fundamentalmente, a la explotación del trabajo humano.

palabras, se puede decir que, el capitalismo genera una masa de desempleados o subempleados que opera como un *ejército de reserva* a disposición de los capitalistas, que lo usan para resolver las crisis que surgen de manera periódica.



**KARL MARX**

**(1818 - 1883)**

**Filósofo y político alemán**

Karl Marx nació en Alemania en 1818 y murió en 1883 en Inglaterra. Este Filósofo y político fue uno de los intelectuales más lúcido del siglo XX. Sus ideas se siguen discutiendo en el mundo. Vivió en París (1843) y en Bruselas (1845) donde se vinculó activamente con el movimiento obrero. Fue expulsado de Alemania por su participación en la revolución de 1848 y luego, fijó definitivamente su residencia en Londres. En 1864 participó en la fundación de la Primera Internacional, cuyo estatuto redactó.

Entre sus obras se encuentran *Los Manuscritos económico-filosóficos (1844), La ideología alemana (1846), El Manifiesto Comunista (1848),* éste último escrito en colaboración con Friedrich Engels.

De todas ellas, la obra más importante es *El Capital*, en esa obra se señala que el capitalismo necesita de un ejército industrial de reserva para que el mismo funcione bien y logre la necesaria acumulación que requiere el capitalista.

Fig. .2. Notas biográficas de Karl Marx

De este modo, la fuerza de trabajo excedentaria se convierte en un dispositivo que garantiza el buen funcionamiento del sistema capitalista, metafóricamente podría decirse que, esa fuerza de trabajo es el colchón sobre el que descansa plácidamente el sistema ya que, de necesitarlo, puede echar mano a ella para que el mundo siga girando a su favor.

En efecto, este *ejército de trabajadores* de reserva es funcional al sistema productivo vigente porque permite:

a) Intensificar la competencia entre los obreros, abaratando los salarios a niveles mínimos que garanticen la explotación de los/as trabajadores/as.

b) Conformar una masa de trabajadores/as disponibles constantemente, para que los sectores del capital puedan, en los meses de mayor actividad, producir la cantidad de mercancías que se demanden.

c) Disciplinar a los/as trabajadores/as que están incorporados al sistema productivo para que no generen conflictos.

*Hipótesis 2. Nun: la marginalidad como Masa Marginal*

Nun (1969) consideraba que, en la fase competitiva del capitalismo descripto por Marx, a fines del siglo XX, la población excedentaria era *funcional* a dicho sistema, pero en su *fase monopólica*[6], particularmente, desarrollado en América Latina, las superpoblaciones relativas (exceso de fuerza de trabajo o marginales) ya no tenían los *efectos funcionales* en el sistema productivo vigente, porque no cumple con la función de ejército de reserva que había postulado Marx.

El pensador argentino considera que el capitalismo descripto por Marx a principios del siglo XX, denominado competitivo y el capitalismo vigente a mediados de dicho siglo, llamado monopólico desarrollan*: "dos procesos de acumulación cualitativamente distintos (…) en el mercado de trabajo y respecto a los cuales varía la funcionalidad del excedente de población. De esta manera, los desocupados pueden ser, a la vez, un ejército industrial de reserva para el sector competitivo y una masa marginal para el sector monopolístico"* (Nun, 1969: 202*).*

En efecto para Nun (1969), a mediados del siglo XX, el desarrollo tecnológico (aunque incipiente en América Latina) desplaza la mano de obra de los trabajadores; por lo tanto, la población excedentaria ya no es funcional al sistema capitalista; en ese contexto el autor se preguntaba en qué se convierte

[6] Fase monopólica. Corresponde al capitalismo de mediados del siglo XX, cuando este sistema ya contaba con gran desarrollo tecnológico y su crecimiento se debía, fundamentalmente, a dicho desarrollo.

dicha población, y la respuesta es clara y contundente, en una “población sobrante”, una *masa marginal* que puede ser *a-funcional* cuando no tiene ningún impacto sobre el sistema productivo, o puede volverse *disfuncional* cuando perjudica a dichas formas productivas.

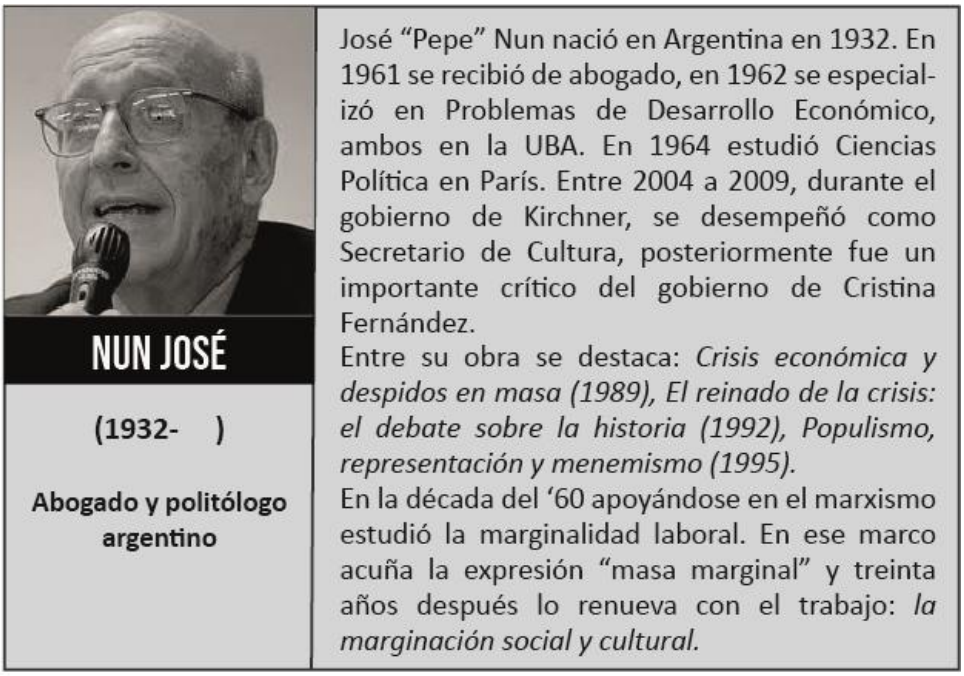



Fig. 3. Notas biográficas de José Nun

En suma, la función de *reserva* que cumplía la mano de obra excedentaria, en el capitalismo competitivo, para este autor *no es válida*, porque en esta fase, no tiene ninguna posibilidad de ser incorporada en los círculos de producción, puesto que las máquinas sustituirán su trabajo. En otras palabras, se puede decir que una importante cantidad de población no podrá trabajar en empleos típicos de la sociedad capitalista, porque la misma no la necesita para seguir funcionando, esa *masa marginal* no tiene posibilidades de constituirse en un *ejército de reserva*; por lo tanto, se convertirá irremediablemente en una población sobrante, en la medida que “no produce ni puede pagar su consumo”.

*Hipótesis 3: Quijano: Marginalidad como Polo Marginal*

Quijano (1970), al igual que Nun, toma en consideración la función de reserva para explicar la *marginación*, pero este autor, a diferencia de aquél, considera que el *polo marginal* no queda totalmente fuera del sistema social (si se piensa en una sociedad dual en donde un sector está integrado y el otro está marginalizado); sino que está integrada precariamente, pero como mano de obra marginalizada que no puede ocupar roles de mayor productividad.

En este sentido, los/as ubicados/as en el *polo marginal*, se ven forzados a refugiarse en actividades económicas insignificantes para las necesidades productivas de los sectores dominantes de la sociedad, tales como venta callejera, recogida de desperdicios (*cartoneo*), trabajo artesanal o, en las áreas de menor productividad y en las empresas de menor capacidad tecnológica y financiera.

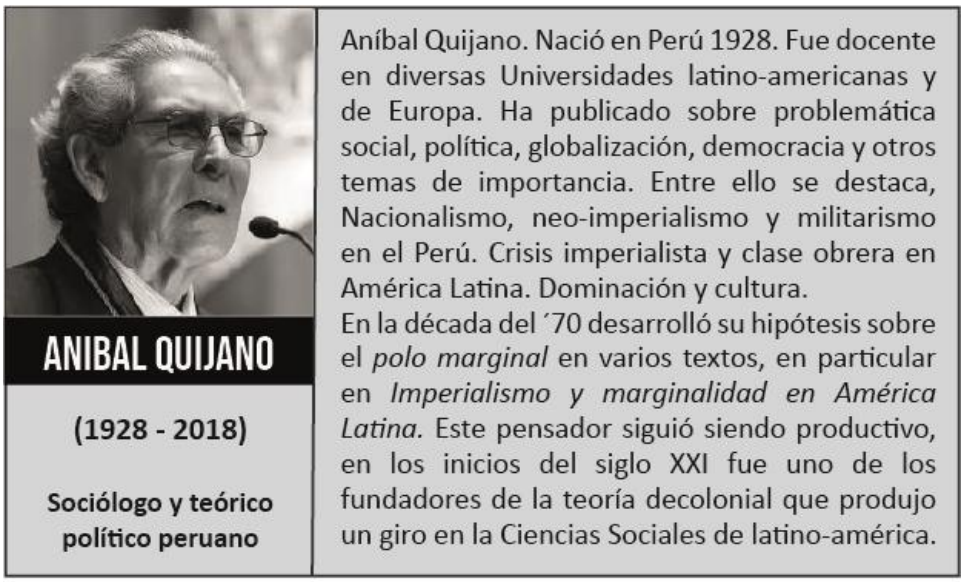



Fig. 4. Notas biográficas de Aníbal Quijano

En la economía, el concepto de *polo marginal,* permite mostrar que la mano de obra "marginalizada" no es expulsada del sistema, sino que se despliega en ocupaciones de mínima productividad y de baja cualificación en el mercado inestable. Los salarios de estas ocupaciones son limitados

Es necesario señalar que, estos dos autores formulan la hipótesis de la *masa marginal* y la del *polo marginal* teniendo en cuenta la fase monopólica del

capitalismo de mediados del siglo XX, donde los nuevos cambios en los procesos de producción generados por la "revolución tecnológica" mejoraron las ganancias de los capitalistas, al reducir la mano de obra necesaria en el sistema industrial. Esta situación, en América Latina, genera una población excedentaria que no tiene ninguna posibilidad de ser incorporada a la economía. Esa población ya no puede ser considerada como un *ejército de reserva*, sino como una "población sobrante" que no puede tener ya esperanza de encontrar empleo en el mundo industrial; por el contrario, está destinado a engrosar la masa de nuevos desocupados.

En suma, y haciendo una mirada retrospectiva, se puede afirmar que, para la perspectiva crítica, en cualquiera de sus variantes, la *marginalidad* no es una *situación transitoria* que el desarrollo haría desaparecer; sino que, es una *situación estructural* (y por tanto necesaria) generada por un modelo para perpetuar su existencia. Vale decir, que la *marginalidad* no es un defecto técnico de un modelo de desarrollo social, sino que es una consecuencia lógica de un sistema económico que garantizará su persistencia en el tiempo.

### 2.2. Perspectivas teóricas en torno a la Exclusión Social

A mediados de la década del '90, Silver (1994)[7] efectuó una clasificación que ayudó a ubicar las concepciones existentes sobre la *exclusión social*. Esta autora, tomando como escenario de análisis el *primer mundo*, ha distinguido tres perspectivas, cada una de los cuales se asienta en diferentes filosofías políticas (el republicanismo, el liberalismo y la democracia social), que llevan a entender a la sociedad, al Estado y a la exclusión social de modo diferente.

Es necesario hacer dos observaciones. Esta clasificación, como cualquier otra, es una tipología que reduce la riqueza de los contenidos, y solo tiene en cuenta algunas construcciones teóricas producidas en Europa, dejando de lado otras producciones neo-marxistas o elaboraciones gestadas desde latino-américa; no obstante, se las se incluye porque ayudan a hacer

[7] Investigadora del Instituto Internacional de Estudios Laborales de la OIT.

algunas caracterizaciones sobre los rasgos relevantes del objeto de estudio y capta, aunque groseramente, los "sentidos" atribuibles a la exclusión social.

A continuación, se describen los rasgos sobresalientes de las mismas.

### 2.2.1. Perspectiva de la solidaridad (Republicanismo Francés)

Esta perspectiva se sostiene en las teorías de Rousseau, en buena parte de los enciclopedistas franceses y; en el pensamiento *durkheimniano* cuyos conceptos de vínculo social, solidaridad, densidad moral y conciencia colectiva desempeñan un papel central. Este modelo aporta los cimientos de la idea republicana del Estado Francés y muchos regímenes nacionalistas auspician una lógica similar.

| PERSPECTIVAS / EJES | DE LA SOLIDARIDAD<br>REPUBLICANISMO FRANCÉS | DE LA ESPECIALIZACIÓN<br>LIBERALISMO ANGLÓFONO | DEL MONOPOLIO<br>SOCIALDEMOCRACIA EUROPEA |
|---|---|---|---|
| REFERENTES | Rousseau,<br>Durkheim | Locke<br>Los utilitaristas | Max Weber,<br>Marshall |
| SOCIEDAD | Está construida en torno a un orden social regulados por reglas, normas y valores | Está compuesta por la suma de individuos con diversos intereses y capacidades | Es vista como una estructura jerárquica, en la que los diversos grupos compiten por el control de los recursos para obtener poder. Se configura una sociedad desigual |
| ESTADO | El Estado es el garante de la cohesión social y crea instituciones para su buen funcionamiento. | El Estado interviene lo menos posible y, solamente lo hace para crear las condiciones necesarias que permita a los individuos actuar libremente | El Estado cristaliza en su política, la relación de fuerza que se produce entre los diversos grupos.<br>Beneficia a los sectores que están dentro, pero también puede compensar a los que están afuera |
| EXCLUSIÓN SOCIAL | Es el resultado de la ruptura de los vínculos sociales entre la sociedad y el individuo | Es el resultado del comportamiento individual o, a lo sumo, de las fallas en el mercado | Es resultado de los sectores de poder que definen reglas que redundan en favor de los/as incluidos/as y en detrimento de los/as excluidos/as |

Fig. 5. Perspectivas teóricas sobre la exclusión social vigentes en Europa en la década del ‘90

Según esta visión, el orden social es fruto de un sistema compartido de normas y creencias, en ese marco la *sociedad* es entendida como una comunidad que se estructura sobre la base de valores, derechos y obligaciones comunes. Su cumplimiento garantiza a los individuos, la pertenencia al grupo, la posibilidad de desenvolverse en él y la creación lazos sociales.

En ese marco, el *Estado* republicano es el garante de la cohesión social y él crea las instituciones para su buen funcionamiento; el mismo emplea diversos mecanismos destinados a lograr la integración de los individuos a la sociedad. Si no lo logra, el mismo se encarga de generar acciones que evite la desintegración social y promueve su restablecimiento.

Esta perspectiva entiende que la *exclusión social* es el resultado de la ruptura de los vínculos sociales que se produce entre el individuo y la sociedad, dicha ruptura es un síntoma que indica que se está alterando el orden social existente y requiere la intervención del Estado para reajustarlo. En este marco, la sociedad es como un organismo vivo: cuando funciona correctamente "está sano", cuando algún sujeto se "desvía" pone en peligro todo el sistema, por lo que es necesario una acción, a manera de "remedio", que restablezca la "salud".

### 2.2.2. Perspectiva de la especialización (Tradición Liberal anglófona)

Este modelo teórico se sostiene en el pensamiento de Locke, de los utilitaristas y de las aportaciones del liberalismo anglo-americano.

Para esta perspectiva, la *sociedad* es la suma de los individuos que actúan coordinadamente para que ellos logren sus fines. En ese horizonte, los/as individuos se deben mover libremente de acuerdo a su voluntad, sus intereses y sus capacidades para cumplir sus metas particulares y, la sociedad no es más que el medio donde se producen los intercambios entre los mismos.

Esta perspectiva da por hecho que los individuos son distintos entre sí, por lo tanto, se producirían especializaciones en el mercado y en los grupos

sociales. En este marco, el *mercado* es la institución que regula el sistema social y el *Estado* tendría que crear las condiciones necesarias que permita a los individuos actuar libremente, pero debe intervenir lo menos posible.

Para este modelo, la *exclusión social* es el resultado del comportamiento del individuo o el intercambio entre ellos. Los individuos podrán excluirse a sí mismos en base a lo que escojan, o podrán quedar excluidos cuando no respeten las relaciones contractuales construidos con otros actores, o cuando las reglas del mercado fallan.

Como se puede advertir, la exclusión no es un problema del sistema social, sino que responde a las opciones de los actores o, eventualmente, a las fallas del mercado. Visto de este modo, el logro de la inclusión no es el deber del Estado, sino que responde a la responsabilidad del individuo frente al mercado.

### 2.2.3. Perspectiva del monopolio (Socialdemocracia europea)

La perspectiva del monopolio se funda en el pensamiento de Max Weber, Marshall, y más remotamente en Marx; y en cierto sentido, aporta las bases para las políticas sociales llevadas a cabo por la Socialdemocracia europea.

La *sociedad* es vista como una estructura en la que diversos grupos compiten (confrontan) por el control del poder. En ese marco se configura una sociedad desigual, en virtud del cual el grupo que posee el monopolio del poder, define quienes están dentro y quiénes están fuera del sistema.

En este contexto, el *Estado* cristaliza en su política, la relación de fuerza que se produce entre los diversos grupos. Así, beneficia a los sectores que están dentro, protegiendo sus dominios y, pero restringen el acceso al trabajo, a los recursos culturales, a los bienes y servicios, etc. a los que están afuera. No obstante, en algunas ocasiones, también puede compensarlos creando

tanto mecanismos de protección social y de servicio como de derechos, no solo individuales sino también colectivos.

Para el tercer enfoque, la *exclusión social* es la consecuencia de la formación del monopolio. Esta exclusión se produce cuando los sectores de poder definen reglas que redundan en favor de los intereses de los incluidos y en detrimento de los excluidos. Los límites y las barreras que crean, perpetúan la desigualdad. Como puede advertirse, para este modelo, la exclusión es un mecanismo que subyace a la estructura misma de la sociedad.

Haciendo una valoración de los aportes de Silver (1994), se puede decir que los enfoques mencionados no agotan todas las posiciones que se han producido en torno a este concepto, e incluso las concepciones que allí se presentan no son mutuamente excluyentes, ya que existen acciones o presupuestos que pueden implicar a más de una perspectiva teórica. Pese a ello, se puede coincidir con Estivill (2003) quien afirma que la identificación de estos tres enfoques, ayuda a comprender algunos implícitos que son raíces de las manifestaciones de la exclusión.

En suma, en este apartado, profundizando el punto de vista de la perspectiva contextual inaugurada en el punto anterior; en primer lugar, se analizaron críticamente las producciones teóricas sobre la *marginalidad* construida durante la década del ‘60, cuando el *Estado Benefactor* era hegemónico, en ese momento había serias divergencias acerca de las implicancias que tiene la *marginalidad*. Así, se pudo apreciar que las posiciones vinculadas al orden social, suponían que esta problemática era coyuntural y transitoria y, que se producía por la falta de incorporación de los sectores tradicionales a la sociedad moderna; en cambio las visiones críticas, entendían que dicho fenómeno era estructural y permanente y, que se generaba como consecuencia del sistema político capitalista vigente. No obstante, entre los pensadores críticos planteaban algunos matices diferenciales.

La noción de *ejército industrial de reserva* propuesta por Marx, a fines del siglo XIX y principio del XX en Europa, consideraba que los *marginales* eran

funcionales al sistema capitalista; en cambio, Nun y Quijano, destacaron que, a mediados del siglo XX, la sociedad capitalista ya había cambiado (en particular la latinoamericana) y, en ese marco las reservas no tenían los mismos efectos funcionales que había postulado Marx. Así, Nun planteaba la hipótesis de la *masa marginal* estableciendo que la "población sobrante" estaba fuera del sistema social, porque ya no le servía al capitalismo, en todo caso podría ser *a-funcional* cuando no tenía ningún impacto sobre el sistema productivo hegemónico, o podría volverse *disfuncional* cuando la perjudicaba. Quijano por su parte, construye la noción de *polo marginal,* en virtud de ello entiende que los/as marginales forman parte del sistema social, pero se ven forzados a llevar a cabo actividades económicas insignificantes para los sectores dominantes de la sociedad.

En segundo lugar, se examina las reelaboraciones de las producciones socio-políticas europeas del siglo XIX y XX, realizadas por Silver, para entender la problemática de la *exclusión social* de fines del siglo XX. Esta autora distingue tres perspectiva; el Republicanismo Francés, que entendía a la exclusión como la ruptura de los vínculos sociales entre la sociedad y el individuo; el liberalismo anglófono, que consideraba a la exclusión como una decisión personal o como una falla del mercado que no pudo regular adecuadamente y; por último la social-democracia europea, que entendía que, la exclusión era causado por los sectores de poder que definían reglas que redundaban en favor de los/as incluidos/as y en detrimento de los/as excluidos/as.

## CAPÍTULO 3. EL CAMINO DE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS SECTORES MARGINADO-EXCLUIDOS: DE LA EXCLUSIÓN A LA INCLUSIÓN

En este punto se recorrerá las diversas respuestas que la escuela ha dado a los problemas de la desigualdad educativa, sufridos por los diversos sectores marginado-excluidos (mujeres, grupos étnicos subalternos, clases sociales desfavorecidas y personas con discapacidad).

Este recorrido se hará en base a dos criterios, la perspectiva de los derechos que buscan la igualdad y las categorías reconstruidas por Ángeles Parrillas Latas (2002). La combinación de ambos criterios servirá como marco de referencia para esclarecer este problema complejo.

| FASES (SEGÚN EL DERECHO) / SECTOR | CLASE SOCIAL | GRUPO CULTURAL | GÉNERO | DISCAPACIDAD |
|---|---|---|---|---|
| **EXCLUSIÓN** Niega el derecho a la escolarización a diversos sectores sociales | No - escolarización | No - escolarización | No - escolarización | Infanticidio e internación |
| **SEGREGACIÓN** Reconoce el derecho a la escolarización a todos/as, pero en espacios diferenciales según sectores sociales | Escuela común con orientación al oficio | Escuela étnica | Escuela separada (niñas y niños) | Escuela especial |
| **INTEGRACIÓN** Reconoce el derecho a la educación a todos/as los sectores sociales en espacios educativos comunes y respeta la diferencia | Instrucción pública | Escuela multicultural | Escuela mixta | Escuela integradora |
| **RE-ESTRUCTURACIÓN** Reconoce el derecho a la escolarización para todos/as los sectores y garantiza el derecho a ejercer la diferencia. | Educación inclusiva | Educación inclusiva (Educación multicultural) | Educación inclusiva (Escuela co - educativa) | Educación inclusiva |

Fig. 6. Camino recorrido por la escolarización de los/as marginados/as-excluidos/as

Teniendo en cuenta esta decisión, en este trabajo, primero se aporta algunas referencias biográficas que sitúan a la autora de este esquema teórico y; posteriormente, se desarrolla las *cuatro fases* que son hitos que marcan cambios sustantivos en el proceso de escolarización de los sectores

marginado-excluidos, dicho proceso no es lineal, sino que está llenos de incertidumbres, disputas y contradicciones.

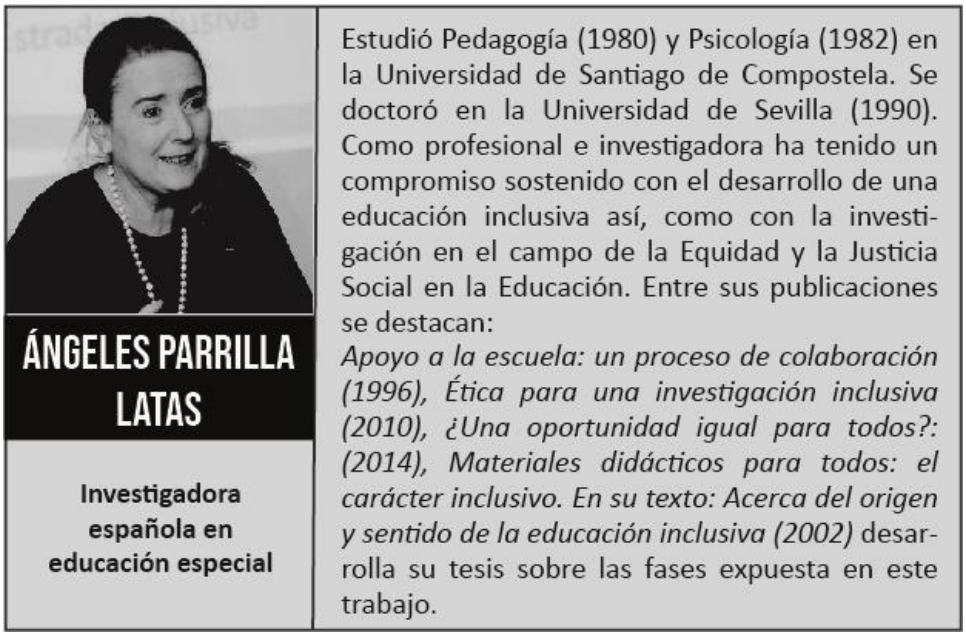



Fig. 7. Notas biográficas de Ángeles Parrilla Latas

### 3.1. Fase de exclusión. Niega el derecho a la escolarización a diversos sectores sociales

A la primera fase se la denomina *exclusión* porque, por hecho o por derecho, se negaba el acceso a la escuela a todos/as aquellos/as que no vivían en zona urbana, que no fueran burgueses y que no estuvieran relacionados/as con los sectores de poder, es decir con los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, 1998).

En este momento inicial, la escuela (o sus equivalentes) tenía como única misión preparar las *élites dominantes*; por tanto, mujeres, trabajadores/as, campesinos/as, grupos étnicos o culturales subalternos o, personas con discapacidad no eran tributarias/as del derecho de ir a la escuela. Además de ello, también fueron objeto de acciones excluyentes que se reflejaban en la explotación laboral a la que se sometía a los/as trabajadores/as, o en el trato desigual a las mujeres o, en la discriminación hacia los diversos grupos étnicos subalternos.

No obstante, la exclusión más escandalosa la sufrieron las personas con discapacidad, porque a ellos/as no solo les prohibieron el derecho asistir a la escuela, sino que, en algunos casos, se le negó el derecho a la vida misma. Es necesario recordar que los/as niños/as con defectos visibles y notorios eran exterminados, a través del infanticidio (Parrilla Latas, 2002).

### 3.2. Fase de segregación. Garantiza el derecho a la escolarización a todos/as, pero en espacios educativos, según los sectores sociales

A la segunda fase se la llama *segregación*, porque si bien todos los sectores sociales tienen el derecho a acceder a la escuela, lo hacen en lugares o trayectos educativos diferenciales conforme a su género, a su origen de clase, a su pertenencia a un grupo étnico determinado, u a otro criterio equivalente.

La reforma segregadora constituye el primer cambio en el proceso de reconocimiento del derecho a la educación para todos/as, porque garantiza la escolarización, de los/as que anteriormente habían sido excluidos/as, pero en espacios o con una currícula diferenciada en función de los grupos. Así se puede apreciar que:

- La escuela común (en particular la escuela de oficios) estaba destinada a las clases desfavorecidas, ella debía formar a estas personas para ser la mano de obra que cubriera las necesidades sociales y garantizara su condición de trabajadores/as.
- La escuela étnica estaba destinada a estudiantes que tenían las mismas características étnicas o que provenían de otros países, la misma se orientaba a lograr que dichas personas se integrarán a la cultura hegemónica.
- La escuela de mujeres se centró en personas del sexo femenino y tenía como fin profundizar en la formación de las tareas que supuestamente "le correspondía" a su rol en la sociedad.
- La Escuela Especial estaba dirigida a las personas con discapacidad, la misma tenía la misión de compensar o eliminar los *déficits*.

En esta fase se configura un sistema educativo dual, donde los “iguales van a la escuela común”, y los diferentes u “otros/as” a un sistema paralelo conforme a sus características particulares. En ese sentido, hay que señalar que la forma de garantizar el derecho a la escolarización en espacios segregados, pone de manifiesto ciertos mecanismos de discriminación, porque ofrecen diferentes tipos de escolarización distintas conforme a la calidad de las personas: “los/as iguales o normales” deben asistir a escuelas normales y; los/as diferentes u “otros/as” que no posee todas las cualidades para incluirse a dichas escuelas, deben asistir a otros espacios educativos paralelos para; en el mejor de los casos, corregir sus diferencias y; en el peor de ello, contenerlo en lugares especiales para que no se junten con los supuestamente normales.

Como se puede apreciar, en esta fase predomina un modelo *asimilacionista*, en virtud del cual la cultura hegemónica es superior y las otras son desviaciones de las mismas, de esta manera, quienes deseaban participar de ella, tenían que adaptarse a las reglas de juego vigentes e impuestas, por supuesto por los grupos, hegemónicamente, dominantes.

Parrillas Latas (2002) dirá que la *escuela segregada* tiene su correlato en una sociedad segregadora, que no se basa en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura hegemónica como la superior y, califica a las otras como inferiores; así se puede hablar de racismo, de clasismo y de sexismo.

### 3.3. Fase de integración o reconocimiento del derecho a la escolarización a todos los sectores sociales en espacios educativos comunes e igualitarios, garantizando el derecho a integrarse

La reforma integradora posibilita el acceso a la escuela a todos los sectores sociales en espacios educativos comunes. Esta reforma, gestada por movimientos de Derechos Humanos y organizaciones de marginados/as, implicó un nuevo cambio en el proceso de reconocimiento del derecho a la educación en orden a lograr la igualdad.

En este horizonte, el derecho a la integración educativa se concreta en el acceso a las aulas regulares de la escuela común. Todos/as los/as estudiantes tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura participación en la sociedad.

Este derecho busca corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de las reformas segregadoras. En ese marco, la escuela pública, la escuela mixta, la educación multicultural e integración escolar son los distintos intentos educativos que tratan de garantizar el acceso a todos los grupos o sectores sociales, a la escuela. Así*:*

- La Escuela Pública es una “escuela gradual, básica, universal y obligatoria”, que el Estado creó para que todos los sectores socio-económicos (en él se incluye a las clases sociales más desfavorecidas) concurran. El imaginario de esta institución, es que los/as ricos/as y los/as trabajadores/as asistan a la misma escuela y aprendan lo mismo.

- La Escuela Multicultural es una estructura creada por el Estado, con el fin de reunir en una escuela común a diferentes grupos étnicos y culturales. El imaginario de dichas escuelas es que los/as blancos/as, los/as negros/as, los/as morenos/as entre otros/as, asistan a la misma institución educativa y aprendan lo mismo.

- La Escuela Mixta es la escuela que reúne a varones y mujeres en una escuela común, para garantizar el derecho de la educación a todos y todas. El imaginario de la misma es que hombres y mujeres asistan a la misma escuela y reciban la misma enseñanza.

- La Escuela Integradora, es la institución educativa creada para que los/as estudiantes con discapacidad se incorporen a las aulas regulares de las escuelas comunes y puedan ser parte de ella.

Haciendo una mirada crítica, se puede decir que las reformas integradoras plantearon algunas soluciones a los problemas gestados por las

reformas segregadora, como lo es la falta de integración con la sociedad; no obstante, el traspaso de estudiantes desde los centros especiales a las escuelas comunes, fundamentalmente, en los inicios de estas reformas, solo garantizó el derecho al acceso a la escuela, pero no su permanencia ni su egreso de la misma. De este modo se produjo lo que Booth y Ainscow (1998) habían tildado como mera integración física y no real.

La escuela integradora, al igual que la segregadora, no evita la tendencia a “asimilar” o “adicionar” a valores y contenidos de la cultura hegemónica. Los nuevos sectores sociales que se integran a la escuela deben renunciar a sus características singulares e idiosincrática (aspecto referido a la diferencia), para adoptar el modelo de ser, de pensar y de actuar “normalizado”.

Parrillas Latas (2002) dirá que esta reforma, promueve más la adición de los sujetos (ponerlos juntos) que la transformación profunda de la escuela, porque tiene serias dificultades para integrar la idea de diversidad. En este sentido esta autora concluye que dicha reforma, no garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas; por el contrario, la mayoría de las medidas que se arbitran acaban re-abriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento de las desigualdades.

### 3.4. Fase inclusiva o el reconocimiento del derecho a la escolarización a todos/as garantizando el derecho a ejercer la diferencia

Esta reforma busca que los/as estudiantes; independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; aprendan juntos y logren todas las metas educativas, por ello es que no existen requisitos de entrada, ni mecanismos de selección ni ningún otro tipo de barrera. El cielo (lugar de llegada) es que todo/as logren el éxito escolar para todos/as y no sólo para unos/as pocos/as.

Estas escuelas celebran las diferencias de los alumno/as, porque no son entendidas como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender.

En esta fase se garantiza al menos dos derechos complementarios. El del logro a la igualdad y el del respeto a la diferencia.

El derecho a la igualdad garantiza que todas las personas, sin discriminación, accedan, permanezcan y egresen de la escuela. La UNESCO (1994) señalará que la escuela debe ofrecer una educación de calidad para todos los seres humanos; independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Dicha escuela debe estar en condiciones de acoger y acompañar a las personas con discapacidad, a los/as que viven en la calle y que trabajan, a las poblaciones trashumantes, a las minorías lingüísticas, étnicas o culturales, a los sectores o grupos que viven en zonas desfavorecidas o marginadas, entre muchas otras.

El derecho al reconocimiento y el ejercicio de la diferencia, garantiza el despliegue de la singularidad de cada sujeto. En ese sentido, todos/as los/as estudiantes, sin excepción, tienen el derecho a estar escolarizados en aulas regulares, a obtener las metas escolares como cualquier otros/as estudiantes y, a desplegar sus potencialidades particulares. Esta escuela no debe cambiar ni corregir la diferencia, sino que la debe tomar como punto de partida para enriquecerse y enriquecerla, porque está sostenida en la atención a la diversidad.

La UNESCO (1994) señala que las escuelas inclusivas deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los/as niños/as y garantizar una enseñanza de calidad a través de programas de estudios apropiados, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación profunda con sus comunidades.

En la perspectiva del reconocimiento del derecho, la *reforma inclusiva* es la propuesta más radical de la educación, en tanto promueve cambios estructurales e integrales. Este derecho surgió de la lucha del Movimiento Social: Educación para Todos, este movimiento considera que el derecho a la educación es un Derecho Humano que está en los cimientos de una sociedad más justa y, para concretarlo, está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos (UNESCO, 2004).

Esta reforma, no solo trata de corregir las desigualdades educativas sufridas por quienes fueron marginado-excluidos, sino que garantiza la educación para todos y todas. En este sentido, el desafío educativo no implica, simplemente, modificar ciertos aspectos de la escuela para que algunos/as estudiantes marginado-excluidos puedan entrar, sino que la reestructura globalmente para que responda a las diversas necesidades de todos/as y cada estudiante (Parrillas Latas, 2002).

En ese horizonte Booth y Ainscow (1998) propone dos procesos interrelacionados que potenciarían esta forma de entender la inclusión educativa. Ellas son, el incremento de la participación de los/as alumnos/as en la cultura de las comunidades y en el currículum de escuelas ordinarias y, la reducción de la exclusión de los/as estudiantes de las comunidades. Eso posibilitaría desarrollar propuestas que tengan en cuenta la amplia gama de esas diferentes características y necesidades.

A continuación, se plantean algunas pistas que permitan el desarrollo de estos procesos interrelacionados. En el plano de la *participación de los/as alumnos/os en la cultura y el currículum* es necesario que:

- El y la estudiante, independientemente de sus *condiciones personales, sociales o culturales,* sea respetado en su singularidad y logre participar plenamente de lo ofrecido por/en la escuela.
- El y la docente esté preparado/a para atender a la diversidad socio-cultural de sus estudiantes, garantizando la apropiación de los saberes

que configura el currículum común, pero a la vez diferenciándolo para atender a la especificidad de cada estudiante.

- Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que se empleen tendrían que fomentar las interacciones entre iguales, crear grupos heterogéneos de estudiantes y construir una cultura cooperativa como base para la solución de los problemas.
- Los contenidos escolares deben contener referencias a la lucha contra cualquier forma de exclusión asociada al contexto social, la pobreza, el racismo, la homofobia o la discriminación hacia las mujeres.
- El curriculum debe ser flexible, para que sea una herramienta educativa vital que posibilite la atención a las diversas necesidades de todos/as los/as estudiantes.

En el plano de la *reducción de la exclusión* de los/as estudiantes de las comunidades y su cultura, es necesario destacar que la educación inclusiva no está por fuera del contexto más amplio de los sistemas educativos y la sociedad en general. Por ello, es imprescindible eliminar las barreras que impidan el ejercicio efectivo de los derechos, reduciendo aquellos mecanismos que excluyen a los/as estudiantes de sus comunidades y de su cultura. Es necesario crear una cultura inclusiva; y para ello, tanto la escuela como la comunidad deben contar con los recursos que asegure que las necesidades de los diversos sectores sociales puedan ser efectivamente satisfechas.

En ese sentido el desafío es doble. Primero: *que la comunidad participe en la escuela*, la misma debe involucrarse en la tarea de organizar, planificar, desarrollar y evaluar la atención a la diversidad, con el fin de eliminar las barreras que impidan a los/as alumno/as su aprendizaje y su participación. Esto contribuirá a construir una comunidad en la que, el involucramiento de los distintos actores en el desarrollo de un entorno justo, solidario y acogedor sea la llave para lograr la inclusión. El segundo desafío: *que los actores educativos participen en la comunidad,* ello significa; por un lado, actuar en aquellas cuestiones que garanticen el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa en problemáticas políticas en la sociedad y en el aprendizaje en la escuela (Parrillas Latas, 2002); y por el otro lado, establecer

compromisos significativos para, como dice Flynn (1989: 4) *"divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás*". En ese sentido es fundamental construir proyectos sobre lo que significa la comunidad, para poder fomentarla en las escuelas.

Por último, hay que señalar que la reforma inclusiva no invalida aquellos modelos de trabajo inclusivos que han centrado sus esfuerzos en alguna problemática específica, de algunos de los grupos o sectores sociales, que tradicionalmente han sido marginado-excluidos de las oportunidades educativas.

Dos ejemplos interesantes en ese sentido son; uno, el que ha puesto su acento en la desigualdad de género y el otro, en la desigualdad étnica.

Al primero se lo denomina: Co-educación y refiere a aquel enfoque educativo, que se sostiene en el principio de la igualdad entre los sexos y la no discriminación de género. En ese horizonte co-*educar* exige la eliminación de la relación de dominio del hombre sobre la mujer, la inclusión en igualdad y el respeto a la diferencia. De lo que se trata entonces es de educar en la igualdad desde la diferencia.

Al segundo se lo llama *educación inter-cultural*, este tipo de educación alude al *"modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad"* (Sales y García, 1997: 46).

En suma, se puede afirmar que, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos y todas, poniendo atención en aquellos grupos o sectores marginados-excluidos, a fin de construir una sociedad más justa. En ese horizonte, la diferencia es un valor que exige romper con la norma**,** construir un currículo que la incluya eliminando de ese modo algunas desigualdades. También es un derecho humano fundamental que obliga al Estado a crear las condiciones para su disfrute efectivo,

eliminando aquellos obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario se estaría ante situaciones de discriminación.

Haciendo una mirada retrospectiva, es necesario destacar que en este apartado se efectuó un recorrido en torno a las respuestas que construyó la escuela a los problemas educativos sufridos por los diversos sectores marginados-excluidos. En ese recorrido se pudo apreciar que:

-En la fase de *exclusión*, a la mayoría de los sectores sociales (mujeres, grupos étnico subalternos, clases desfavorecidas, entre otros) se le niega el acceso a la escuela. Solo tenían el privilegio de escolarizarse aquellos que pertenecían a la burguesía, que vivían en zona urbana y que estaban relacionados con los sectores de poder. El sistema educativo con su formación elitista solo era apto para dicho sector social.

-En la fase *segregadora*, se avanza en el derecho de acceso a la escuela de los diversos sectores sociales, pero en espacios o trayectos educativos diferenciados. Esto configuró un sistema educativo dual, donde los/as “iguales o normales” asistían a la “escuela común” y los/as “diferentes” a un sistema paralelo, conforme a sus características particulares; así se crearon escuelas para mujeres, instituciones para las personas con discapacidades o establecimientos para los grupos étnicos subalternos.

-En la fase *integradora*, se corrigen las desigualdades que generaba la segregación, reconociendo el derecho a la escolarización a todos los sectores en las aulas regulares de la escuela común, pero no se logró garantizar su permanencia ni su egreso. En este marco, la Educación Pública, la Escuela Mixta, la Educación Multicultural e Integración Escolar son los distintos intentos educativos en ese orden de cosas.

-En la fase *inclusiva* se promueve la escolarización de todos/as garantizando la inclusión igualitaria y el respeto a la diferencia, en ese horizonte todos/as los/as estudiantes deberían “aprender juntos” y “lograr todas las metas educativas”. Este tipo de educación celebra las diferencias de los/as

estudiantes, las mismas no son entendidas como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y de aprender.

Por último, es necesario destacar, que este recorrido de los hitos más relevantes no debe ser entendido como la evolución de la educación de los más desfavorecidos (pasos sucesivos que hay que hacer para lograr algo mejor), sino como una herramienta que puede ayudar a analizar los procesos de escolarización en los diversos contextos sociales.

Empleado como herramienta analítica, este recorrido habilita algunas preguntas: ¿existen hoy en día excluidos y excluidas de la escuela?; ¿aún siguen funcionando las escuelas especiales?, ¿se conoce a alguien que curse con una persona ciega en una misma aula?, ¿la desigualdad es un tema que solo debe tratarse desde la escuela?... Las eventuales respuestas que se construyan contribuirían a tomar conciencia que los problemas educativos están llenos de incertidumbres, que la escuela sigue respondiendo a las desigualdades educativas de la misma manera, y que las fases descriptas anteriormente coexisten en un momento y en un espacio determinado.

# CAPÍTULO 4. CONTRIBUCIONES QUE INNOVAN EL ESTUDIO DE LA MARGINALIDAD-EXCLUSIÓN

Las Ciencias Sociales, al igual que otras ciencias, tienen un carácter dinámico, como la realidad misma. Constantemente se van renovando a partir de nuevos aportes que enriquecen los debates. La innovación en las teorías sociales es de capital importancia, porque permiten renovar los conocimientos, profundizando la comprensión de la realidad y, simultáneamente, evitan que el poder explicativo de las mismas, se cristalice.

Teniendo en cuenta esta breve observación, en este punto se examinan las contribuciones que efectuaron dos teóricos: José Iglesias Fernández (1989) y Robert Castel (1997, 2004), al estudio de la *marginalidad-exclusión.*

Estos autores crearon diversas ideas que cuestionan la mirada convencional sobre la *marginalidad y la exclusión social*. El primero ayuda a repensar la lectura marxista, aportando las nociones de *individuo mercancía* y de *individuo marginación*. El segundo, renueva el pensamiento *durheimniano* aportando dos categorías sustantivas como lo son la vulnerabilidad y la desafiliación, en el marco de la teoría sobre la crisis de la sociedad salarial.

## 4.1. José Iglesias Fernández: aportes al estudio de la marginalidad-exclusión

Si bien es cierto que, las contribuciones de Iglesias Fernández (1989) no son nuevas, ya que datan de fines de la década del ‘80, sí son innovadoras ya que; por un lado, reajustan algunas lecturas convencionales de las teorías críticas entorno a los marginados y; por el otro, desbaratan la *perspectiva del orden*, en especial aquellas consideraciones que la misma hace sobre la tipología de la marginalidad.

Para comprender la riqueza de este autor; en primer lugar, se aportan unas breves notas sobre su biografía, luego tomando como referencia a Dermeval Saviani (1982), se expone sumariamente la lectura convencional en

torno a la marginalidad que hacen las teorías críticas reproductivistas; en tercer lugar, se exponen los alcances y límites de la categoría *individuo-marginación* creada por este investigador. Finalmente, se reproducen las consideraciones que hace Iglesias Fernández (1989) para develar la debilidad de la clasificación realizada por la perspectiva del orden y además, demostrar la mayor riqueza explicativa de su creación.

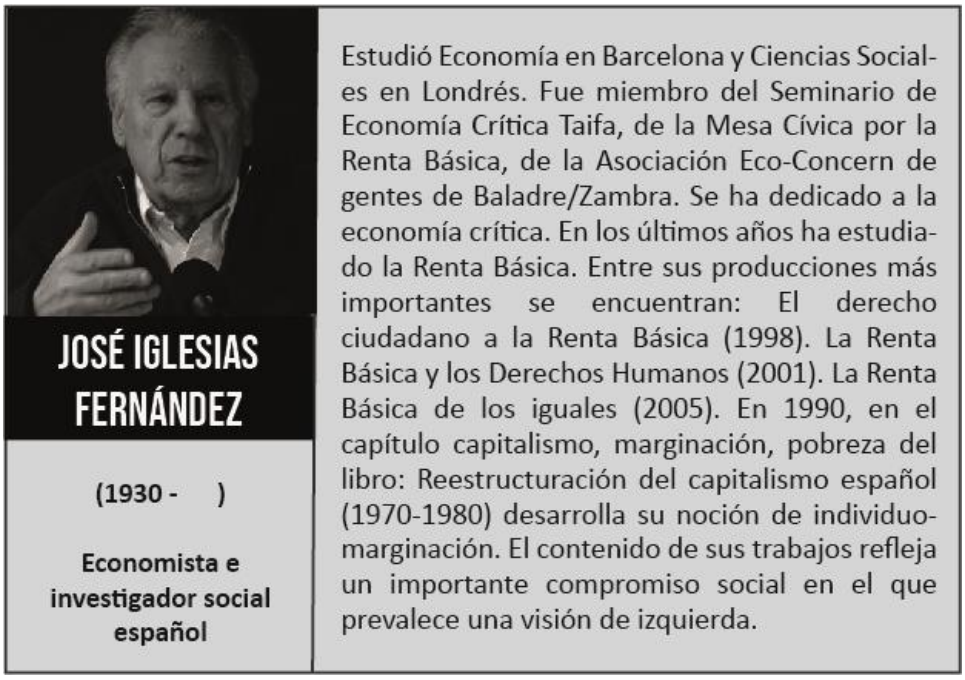



Fig. 8. Notas biográficas de José Iglesias Fernández

### 4.1.1. Lectura de la teoría crítica convencional sobre la marginalidad

Las teorías críticas, en cualquiera de sus versiones, entienden que la sociedad está constituida por sectores sociales antagónicos; los dominantes, aquellos que, por poseer la riqueza, se arrogan el derecho de ejercer el poder sobre los otros; y los dominados quienes, al no poseer dicha riqueza, son sometidos al poder de los dominantes.

El marxismo (una de las teorías críticas fundacionales), diferencia las clases sociales en función de la apropiación de los medios de producción. Así distingue, al menos, dos clases sociales: la burguesía, conformada por quienes

poseen poseedores los medios de producción y, por ello explota a los/as trabajadores/as, comprando su fuerza de trabajo; y la proletaria, constituida por quienes no poseen los medios de producción y se ven obligados/as a vender dicha fuerza de trabajo. Según esta perspectiva, los privilegios de la burguesía en el sistema capitalista, se construyen sobre la explotación de los/as trabajadores/as, en términos marxistas el capitalismo edifica su sistema social sobre el trabajo no pagado al/ la obrero/a, esa ganancia excedente que es "sustraída" a la fuerza de trabajo del proletario/a se llama "plusvalía".

Para Saviani (1982) los pensadores críticos como Althusser, Baudelot y Establet, e incluso Bourdieu y Passeron inscriben al fenómeno de la *marginalidad* en el seno de las relaciones de producción capitalista y determinan que los *marginado*s son los que pertenecen a la clase trabajadora, porque son los explotados del sistema capitalista, este autor tomando en consideración los aportes de estos neo-marxista concluye que, la *marginalidad* es el producto del capitalismo y los/as marginados/as serían los proletarios/as o grupos dominados, en forma genérica, sin ninguna distinción entre ellos.

Como se puede apreciar, Saviani (1982) haciendo una lectura crítica convencional determina que la *marginalidad* es un fenómeno inherente a la propia estructura social, y en ese marco, el sector que detenta el poder convierte a la clase trabajadora, o a los grupos dominados, en *marginados*.

### 4.1.2. Lectura de Iglesias Fernández sobre la marginalidad

*El individuo-marginación y su relación con los Estados*

Para Marx, el Estado no es más que la junta que administra los negocios comunes de la clase burguesa, es un Estado de Clase, en tanto protege los intereses particulares de la clase capitalista contra los intereses de la clase trabajadora, el mismo crea un orden social que legaliza y afianza la explotación y la opresión, amortiguando la lucha de clases. Según Iglesias Fernández, acordando con Marx, el Estado es el instrumento empleado por los propietarios de los medios de producción, para lograr el control y explotación de las clases

oprimidas y; de ese modo, esos propietarios también se convierten en la clase política dominante.

Ampliando el pensamiento de Marx, Iglesias Fernández (1989) considera que ese Estado de Clase, ejercerá dos funciones aparentemente contradictorias:

- La *acumulación:* el Estado crea las condiciones para que los propietarios puedan acumular capital, a expensas de otras clases, y de ese modo logra que el sistema capitalista obtenga un volumen de beneficios que les permite su reproducción.

- La *legitimación*: el Estado genera mecanismos que posibilitan el reparto de los beneficios de una parte de la riqueza para mitigar las injusticias sociales, y de ese modo garantizar la estabilidad y perduración de la sociedad burguesa. Según Iglesias Fernández (1989), si el capitalismo no distribuyera perdería su legitimidad, socavando la supuesta lealtad y el apoyo del que goza. El Estado que no promueva su legitimación se arriesgaría a agotar la fuente de su propio poder: la capacidad de generar excedentes y los impuestos sobre este excedente u otras formas de capital. Metafóricamente se podría sostener que, para el proletariado, el Estado Capitalista “aprieta, pero no ahorca”, aprieta al robarle aquello que le pertenece, pero no lo mata ahorcándolo, porque es la razón de su riqueza.

Para este cientista social español, las dos funciones contradictorias: la de *acumulación* y la de la *legitimación* dan cabida a dos tipos de Estado (Estado-mercancía y el Estado Marginación) y dos individuos (individuo-mercancía e individuo-marginación).

El *Estado-mercancía* se dedica a fomentar la acumulación del capital y la reproducción del sistema y convierte a las personas en *individuo-mercancía*, en tanto son creadores de plusvalía. El Estado Marginación (relacionado con el capitalismo bajo la forma de *Estado del Bienestar*) tratará de organizar y financiar ciertas actividades que mitiguen las tensiones que produciría el

*individuo-marginación*. Desde esta imagen de neutralidad, este tipo de Estado tratará de consensuar formas pacíficas de convivencia entre la población propietaria, la población mercancía y la población marginada.

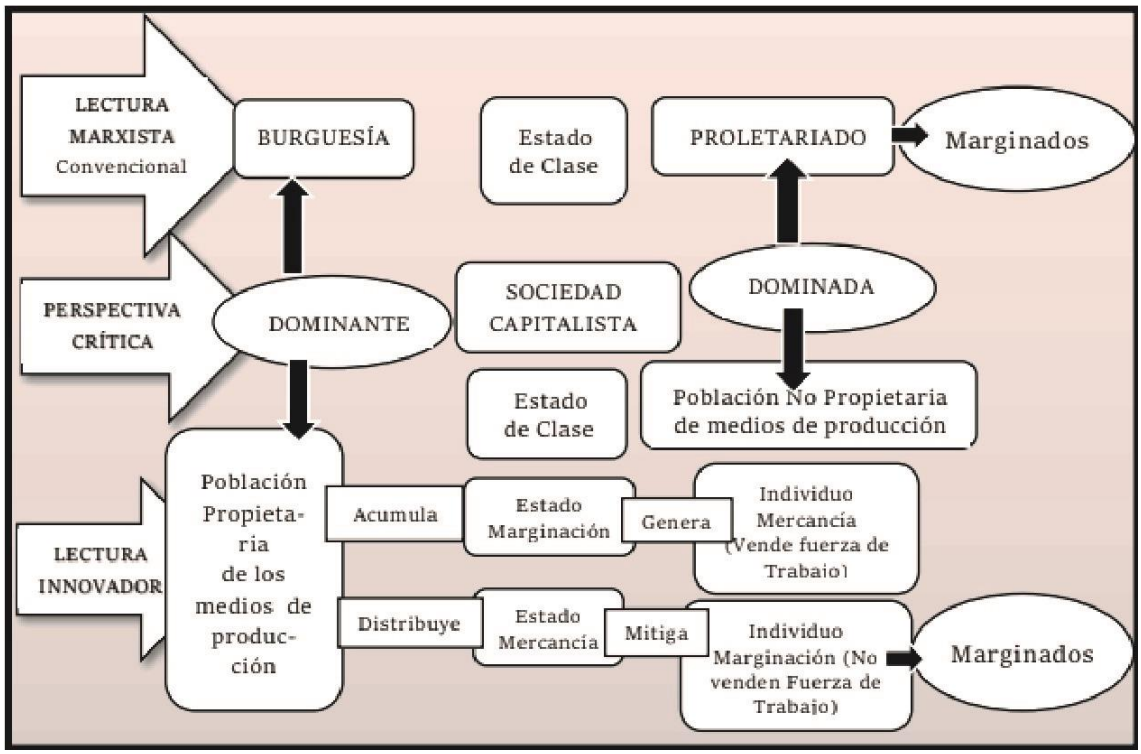



Fig. 9. Lectura convencional y lectura de Iglesias Fernández sobre la Marginación

En suma, cualquiera sea el rostro que asuma el capitalismo (el más duro o el más amable -si lo tuviera-) siempre apuntará a configurarse como un sistema edificado sobre la desigualdad social y; para ello, la *acumulación-legitimación y mercancía-marginación*, son funciones indispensables que garantizarán su perdurabilidad. La posibilidad de dedicar recursos públicos a cubrir las disfuncionalidades y el desgaste que origina el mantenimiento del sector privado, permite a los capitalistas defender la idea de que el capitalismo es el único orden social universalmente adecuado, para la sobrevivencia humana.

*El individuo-marginación en la problemática de la marginalidad-exclusión*

Iglesias Fernández (1989), al igual que los autores convencionales inscriptos en la perspectiva crítica, considera que el sistema capitalista tiene

como objetivo fundamental generar y apropiarse de la plusvalía, excedente indispensable para reproducir y ampliar ese sistema socio-económico y; ello da como resultado, la *marginación*.

Desde esa óptica, entiende que la sociedad es un espacio donde existen sectores sociales con intereses antagónicos; el de la *población propietaria*, poseedora de los medios de producción y; el de los *no-propietarios,* individuos que carecen de dicha propiedad, del control productivo y del proceso de intercambio.

Pero alejándose de las lecturas críticas convencionales, el autor divide a los no propietarios en dos tipos de poblaciones diferentes. El *individuo-mercancía* y el *individuo-marginación,* el primero se ve obligado a vender a los capitalistas lo único que posee, su fuerza de trabajo. La comercialización de dicha fuerza transforma a la persona en una mercancía; por lo tanto, dicha persona está destinada, potencialmente, a ser siempre un *individuo-mercancía*. El segundo, el *individuo-marginación,* es aquella población que no puede vender su fuerza de trabajo, bien sea por razones de mercado, de organización social, por causas psicosomáticas, entre otras.

En el sistema capitalista, quien no venda su fuerza de trabajo carecerá de los recursos para sobrevivir a sus expensas; no podrá convertirse en mercancía y; por lo tanto, se convertirá irremediablemente en *individuo-marginación*.

Para este autor, la *marginación* en el mercado de trabajo -esfera de la producción- conlleva la marginación en la vida social -esfera del consumo-. Si un individuo, por las exigencias establecidas por las leyes del mercado no cuenta con un trabajo, no podrá obtener un salario -base del intercambio en aquel mercado- que le posibilite adquirir las mercancías de consumo; por lo tanto, no podrá sobrevivir ni reproducir su fuerza de trabajo.

En otras palabras, si el *individuo no-propietario* no logra producir bienes o servicios para los capitalistas (vender su fuerza al capital en el mercado de

trabajo), no podrá obtener medios líquidos -dinero- para ser intercambiados por mercancías. Y ello automáticamente lo llevará a la marginación de la esfera de consumo, convirtiéndolo en *individuo-marginación*. El que no produce, no consume y; por lo tanto, queda marginado porque el sistema capitalista no lo integra a la sociedad.

Para Iglesias Fernández, la esfera de la producción determina que, una parte de la población no-propietaria se transforme en *individuo-mercancía*. En palabras del autor: "*quien no consiga convertirse en mercancía, no obtendrá los medios de intercambio para el consumo necesario. Y una vez que se ha dado la marginación en el mercado de trabajo queda marginado en el mercado de consumo"* (1989:45)

En el marco de este trabajo, la noción de *individuo-marginación* es una categoría conceptual innovadora, en tanto enriquece el enfoque crítico, porque ya no considera marginal a *todas* las personas que conforman una clase homogénea e indiferenciada que viven en situación de subalternidad, como lo consideraban los críticos convencionales, sino que es una *parte* de esa clase, aquella que no puede vender su fuerza de trabajo.

Esta contribución es vital para esta perspectiva, porque el autor, recreando un criterio teórico convencional de la teoría marxista, como lo es la posibilidad de vender la fuerza de trabajo, logra construir una categoría nueva y original, la de *individuo-mercancía*, que teóricamente puede diferenciar entre quienes pueden integrarse a la sociedad y quienes no pueden hacerlo.

*Lectura crítica de la tipología sobre los marginales*

A los efectos de demostrar la mayor riqueza explicativa de su aporte teórico, realiza un análisis crítico de la tipología derivada del concepto de *marginalidad,* propuesta por José Navarro Botella en la década del '70.

A continuación, se plantean algunas notas biográficas de Navarro Botella que permite ubicar al autor de la tipología, y luego se examina críticamente

dicha tipología, siguiendo para ello, un camino similar al adoptado por Iglesias Fernández (1989), pero además se suma al mismo nuevos argumentos que ayudan a hacer una crítica más profunda.

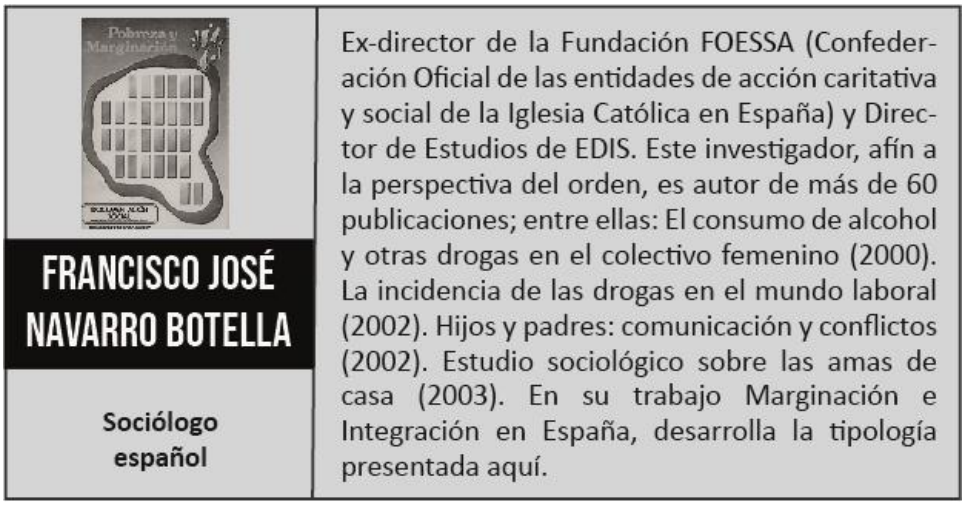



Fig. 10. Biografía de Francisco José Navarro Botella

Navarro Botella (1977: 30) teniendo en cuenta el grado de satisfacción de las necesidades básicas, particularmente las sociales, formula una definición, en la que bosqueja una tipología rudimentaria sobre la *marginalidad*. Según este autor la marginación social es:

> (...) *el proceso por el que una sociedad rechaza, extraña de sí misma, a determinados individuos, desde la simple indiferencia (ancianos, minusválidos, sub-normales, etc.) hasta la represión y reclusión (delincuentes, drogadictos, disidentes políticos, etc.). La marginación, unas veces es consecuente con la defensa de los intereses de la comunidad en general, y otras, con los de las minorías dominantes. También se da el caso de quienes, rechazando conscientemente los valores y normas de una determinada sociedad, se auto-marginan, "hippies", intelectuales, revolucionarios, etc.*

Tomando en cuenta la definición de Navarro Botella (1977), Iglesias Fernández distingue tres tipos de *marginados* y los confronta.

En el Tipo I: *los marginados que no pueden satisfacer sus necesidades por indiferencia social*, Navarro Botella (1977) ubica a los ancianos, (pensionistas, viejos) minusválidos (disminuidos, enfermos), subnormales (profundos, locos), inválidos (cojos, ciegos, mancos, sordos). Desde la óptica del orden, haciendo una interpretación amplia se podría decir que, estos seres humanos son marginados porque a la sociedad no le interesa que existan, no le despierta ni afecto ni curiosidad ni interés, la misma no tiene la más mínima intención de integrarlos a su destino común.

En cambio, Iglesias Fernández (1989), tomando como referencia el concepto que él creó, considera que los colectivos mencionados poseen un factor común: su disminución o incapacidad física mengua sus capacidades productivas, y ello reduce sus posibilidades de convertirse en *individuo-mercancía*. La improductividad laboral de los minusválidos, subnormales, inválidos no difiere en esencia de la de los ancianos. Ellos/as quedan marginados/as de la producción y del consumo porque no son útiles para el mercado. Como puede apreciarse, estos individuos son rechazados del mercado de trabajo, porque no pueden producir, y en consecuencia también quedan marginados de la esfera de consumo, porque no cuentan con los recursos que le aportaría dicho trabajo.

Este autor es concluyente cuando afirma que la indiferencia social no margina a estos colectivos, sino que, el factor de esa marginación es su incapacidad de vender su fuerza de trabajo. Esa incapacidad es lo que no les permite obtener los ingresos necesarios para sobrevivir y es la causa que los convierte en *individuo-marginación*.

En el Tipo II: *los marginados que no pueden satisfacer sus necesidades por represión o reclusión*, Navarro Botella incluye; por un lado, a los marginados por conducta, allí ubica a *prostitutas, homosexuales, drogadictos, alcohólicos, delincuentes* y; por el otro, a los marginados por falta de recursos, allí sitúa a los/as *transeúntes*, *vagabundos* y *mendigos*. Según la perspectiva del orden, a los/as primeros/as se los margina, porque su forma de ser o hacer atentan contra el orden legal o moral de la sociedad y; a los/as segundos/as,

porque la carencia de lo más elemental (domicilio, familia, etc.), los/as obliga a vivir de manera supuestamente anormal, respecto a los patrones que regulan la sociedad.

Estos/as marginados/as pueden ser tributarios/as de *represión o de reclusión*. Se los/as puede *reprimir* mediante acciones que impidan la emergencia de aquellas conductas estimadas desviadas o peligrosas. Pero también se los puede *recluir* cuando, mediante el encierro (privando o no su libertad), se protege a la sociedad de los "elementos peligrosos", disuadiendo a quienes pretenden perturbar el orden social, reeducándolos, alejándolos o, simplemente callándolos para que no incomoden.

Empleando su criterio teórico, Iglesias Fernández (1989), terminó acordando con Navarro Botella (1977), solo en este aspecto, que los transeúntes, vagabundos y mendigos podrían ser considerados marginados, pero con argumentos totalmente distintos. Para el investigador encuadrado en la perspectiva del orden, la carencia de lo más elemental para vivir (domicilio, familia, etc.) es la causa de la marginación; en cambio para Iglesias Fernández (1989), esas carencias sólo son la punta del *iceberg*, la causa determinante es la falta de un empleo y de recursos económicos. Al no encontrar una actividad laboral definida, el *individuo-mercancía* comienza por vagabundear de un lugar a otro con la esperanza de hallar un trabajo, para acabar *mendigando* la caridad ajena, transformado de ese modo, en *un individuo-marginación.*

Ahora bien, Iglesias Fernández (1989) discrepa respecto a quiénes son los otros *individuos-marginación* clasificados en el tipo II. Para él, las prostitutas/os no son marginados/as porque pueden vender un tipo de servicio particular a ciertos consumidores. Las rentas que perciben por tales servicios son similares a las de los asalariados, en el sentido de que negocian con el cliente su fuerza de trabajo, estas personas están dentro del aparato productivo; por lo tanto, no son *individuo-marginado*, son *individuo-mercancía*.

Para este cientista social, los homosexuales, alcohólicos, drogadictos, y delincuentes (los que no están en la cárcel) por sí mismo, no necesariamente son marginados/as. Si trabajan como asalariados/as serían *individuo-*

*mercancía* y no marginados/as. En este punto el autor es contundente al afirmar que se es *individuo-marginado* cuando la causa de su falta de trabajo es causada por su exclusión del aparato productivo y no por su supuesta conducta desviada.

En todo caso aclara, si alguna persona fuera expulsada del puesto de trabajo por su "conducta desviada", es porque el empresario excluye al *individuo-mercancía* del trabajo por el *motivo* un particular calificado como conducta desviada. En este caso, la conducta sería el *motivo* de la exclusión del aparato productivo, pero esa exclusión no es la *causa* de su conversión en *individuo-marginación.* No hay que confundir los motivos de carácter moral que clasifican a ciertos grupos como *marginados*, con las causas de la marginación.

El autor aporta un ejemplo esclarecedor que vale la pena reproducir:

> *Las personas que tienen dinero no necesitan robar para pagarse las drogas, cuando desean consumirlas; o para las clínicas, cuando desean curarse. Jamás se les tilda de marginados. En cambio, a un mendigo alcohólico se le considera doblemente marginado (por mendigo y por alcohólico), pero un rico alcohólico no. A su vez, los ricos (la jet society) se permiten el acceso a cualquiera de estos gastos sin necesidad de arriesgarse y convertirse en delincuentes. En consecuencia, la gente adinerada no es considerada 'marginada por la sociedad' por el hecho de consumir ciertos productos o servicios, o por mantener cualquiera de las conductas mencionadas como desviadas* (Iglesias Fernández, 1989: 21).

En el Tipo III: *los marginados que no satisfacen sus necesidades por auto-marginación*, Navarro Botella incluye a *hippies,* intelectuales y revolucionarios. Para la perspectiva del orden, estos individuos, pese a tener posibilidades materiales y simbólicas, han decidido conscientemente no aceptar el orden social dominante.

En cambio, Iglesias Fernández (1989) considera que los *hippies* de ningún modo pueden clasificarse como marginados del aparato productivo o de

la esfera del consumo. Si bien su modo de producción es pre-capitalista (son propietarios de los medios de producción y del producto acabado), ellos elaboran un producto que les sirve, fundamentalmente, para atender el auto-consumo y el intercambio entre las propias personas de las comunas. También considera equivocado clasificar como marginadas a las personas que practican actividades de tipo intelectual (crítico o acrítico) o revolucionarios/as (intelectuales revolucionarios / revolucionarios intelectuales).

Según este autor, si en algo se distinguen estas personas es de disponer de una capacidad fuera de lo corriente para satisfacer las necesidades *"primarias -alimentación, abrigo y refugio, sexo y reproducción, salud, integridad física" y las "secundarias o sociales -filiación, prestigio, poder, seguridad, autorrealización"* (Iglesias Fernández, 1989: 21-22), aptitudes tan ausentes, según él, en los individuos caracterizados como personas marginadas por la definición “marginación-desviación”

En suma, las contribuciones de Iglesias Fernández; por un lado, innovan el *Pensamiento Crítico* porque le aporta un concepto clave: *individuo-marginado*, que discrimina a los marginados de los otros sectores sub-alternizados; por el otro, desmonta los lugares comunes y desenmascara debilidades de una tipología construida desde la perspectiva del orden.

No obstante, hay que destacar que si solo se emplea ese criterio para definir al sujeto marginado/a se corre el riesgo de reducir un problema tan complejo a una cuestión económica como lo es, la venta de la mano de obra.

### 4.2. Robert Castel: Aporte al estudio de la marginalidad-exclusión

Robert Castel aporta dos términos fundamentales para el estudio de la Exclusión: el de *vulnerabilidad* y el de *desafiliación social* que innovan la propuesta *durkheimniana* sobre el estudio de esta problemática. Las dos categorías no están aisladas, por el contrario, se hallan inscriptas en un marco teórico consistente que les da origen, como es el de la metamorfosis de la sociedad salarial.

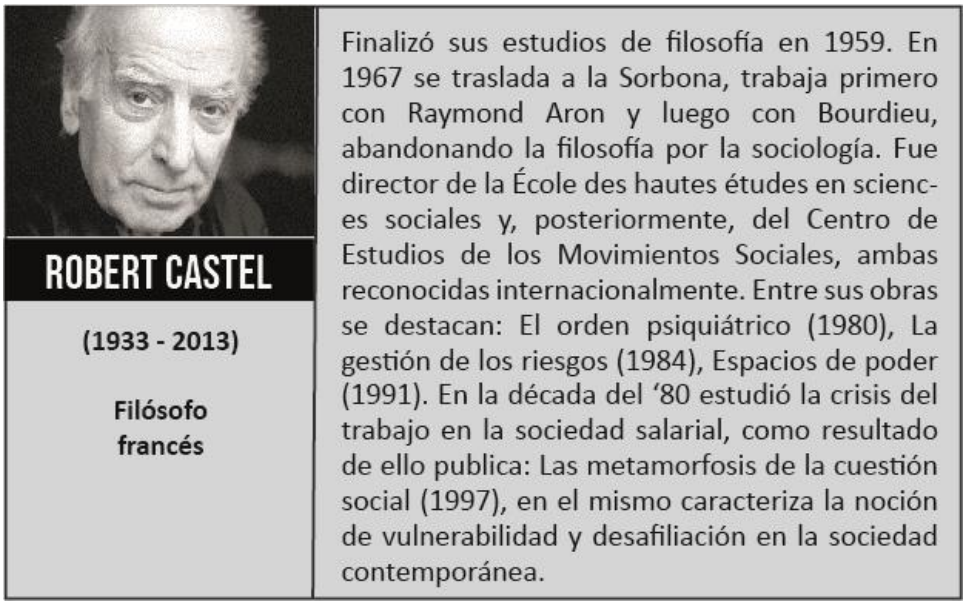



Fig. 11. Notas biográficas sobre Robert Castel

### 4.2.1. La integración/cohesión social de Durkheim en la obra de Castel

Castel es un pensador ecléctico, en tanto integra a Freud, Bourdieu, Marx y Durkheim. Este autor ha empleado a Durkheim en distintas obras, pero en particular en: *La metamorfosis de la cuestión social,* donde utiliza la noción de integración/cohesión social, para explicar los procesos sociales vinculados a la crisis del trabajo.

Para Émile Durkheim (1858-1917) los conceptos de *integración* y de *cohesión social* son de capital importancia para construir un orden social. La *integración social* hace referencia al grado en que los individuos comparten un conjunto de valores y normas que regulan sus vidas y; la *cohesión social* designa el grado de consenso que tiene dichos valores y normas entre los miembros de ese grupo social. En la obra de este autor estas categorías encuentran escasamente diferenciados y, por momento parecen referirse al mismo núcleo problemático.

La integración como la cohesión son dos mecanismos que, al garantizar la unidad y las relaciones armónicas entre las clases; permiten que el sistema social opere como un todo funcional. En un extremo está la *plena integración*, se da cuando un individuo altamente cohesionado ofrece su vida por la sociedad comprometiendo su integridad individual, en el otro extremo está la

*anomia*, que se produce cuando el individuo pierde su fe tanto en las normas como en los valores compartidos y. ello genera un debilitamiento de las instituciones, cuyo resultado es un bajo grado de cohesión social.

Robert Castel, emplea estas categorías *durkheimniana* para estudiar, como se verá más adelante, la crisis del trabajo de la sociedad pos-industrial. Para él, el debilitamiento tanto de los soportes sociales como de los lazos sociales es el problema central que genera la falta de normas (anomia), en la sociedad capitalista actual. Esta forma de plantear el problema hace que, Castel no sólo vuelva a Durkheim, sino que prolongue su modo de ver la realidad.

### 4.2.2. La crisis de la sociedad salarial y la nueva cuestión social

El Estado Benefactor y la sociedad industrial alcanzó, en Europa, su mayor desarrollo entre los años cincuenta y setenta, en ese momento el Estado regulaba progresivamente tratando de lograr el bienestar de sus ciudadanos, y ello configuró una sociedad salarial, donde la centralidad del trabajo fue soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, dicho de otro modo, el trabajo era el mecanismo de integración social que garantizaban un conjunto de derechos (salario, salud, vivienda, jubilación, etc.) que contribuía a vivir con cierto bienestar.

En la década del ochenta, esta situación cambia cualitativamente, el Estado al abandonar su carácter compensador, genera una profunda crisis en la sociedad salarial, el trabajo asalariado perdió su carácter integrador, ya no garantiza el bienestar que había generado y; por lo tanto, gesta la vulneración o la desafiliación. La seguridad conferida por el empleo cede su lugar a la inseguridad que genera esta nueva sociedad.

Castel (1997), en el prólogo de: *La Metamorfosis de la Cuestión Social*, destaca que la complejidad de la crisis, por la cual atraviesan las sociedades contemporáneas post-industriales plantea hoy, como en el pasado, la resolución del problema de la cuestión social.

Según el autor la multiplicación de los “supernumerarios inempleables”, individuos que encuentran cada vez más difícil su inserción laboral en el mercado, da cuenta tanto de la creciente precariedad laboral, como del fenómeno de la desintegración de los mecanismos que garantizaban la cohesión social. Esto se produce gracias a la descomposición de los mecanismos de solidaridad que promovían la integración del individuo en el tejido social y que le otorgaba al trabajador un lugar y un “estatuto” claro (Castel, 1997).

La crisis de la sociedad salarial ha llevado al surgimiento de la *vulneración y la desafiliación,* estas nuevas formas de la cuestión social afectan desfavorablemente a la cohesión social, en torno a este punto Castel (1997:413) dirá: “*el problema actual no es solo el que plantea la constitución de una “periferia precaria” sino también el de la “desestabilización de los estables”.*

### 4.2.3. Las zonas de cohesión social

Castel (1997) construye una tipología de la cohesión social sobre la base de dos ejes complementarios. Uno, el de la *integración al trabajo*: que es el medio por el cual los seres humanos logran reproducir su existencia en el plano económico y; el otro, el de la *inserción al sistema relacional* que es el medio por el cual los sujetos sociales logran reproducir su existencia en el plano socio-afectivo. La combinación de estos ejes permite definir zonas que poseen fronteras porosas y difusas, y que metafóricamente, indican el grosor de capas que protegen a los individuos.

Este autor distingue tres zonas de cohesión social: el de la integración, el de la vulnerabilidad y el de la desafiliación (el autor prefiere la expresión desafiliación, en lugar de exclusión). A continuación, se describen a cada una de ellas.

La primera es la *zona de integración,* en la misma se incluyen individuos o grupos que tienen una cierta seguridad en términos salariales y de protección

a la salud. Esquemáticamente se podría decir que aquí, se encuentran las personas con trabajo estable e inserción sólida en las redes familiares.

La segunda es la *zona de vulnerabilidad,* la misma es: "(...) *una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo y la fragilidad de los soportes de proximidad"* (Castel, 1995: 17). La *precariedad laboral* está asociada a una trayectoria que oscila entre integración y no integración en el mercado de trabajo y, la *fragilidad social* refiere a la debilidad tanto de los lazos sociales como de las múltiples relaciones de intercambio a través de las cuales el individuo va produciendo su propia vida. En esta zona se pueden incluir la población inmigrante, los jóvenes, las minorías étnicas, amplios sectores de mujeres y a las personas con algún tipo de discapacidad, entre otros/as.

Esta instancia *intermedia entre la inclusión y la desafiliación* es, donde se generan situaciones de fragilidad que impiden a un individuo o grupo particular lograr la satisfacción plena o parcial de una necesidad o, al acceso a un bien social. Se trata de condiciones de vida en un equilibrio muy frágil que puede verse alterado al perder el empleo o la protección social, cuya consecuencia puede ser, engrosar el espacio de desafiliación. Esto varía en el tiempo y el espacio en la medida en que forma parte de procesos históricos y sociales específicos.

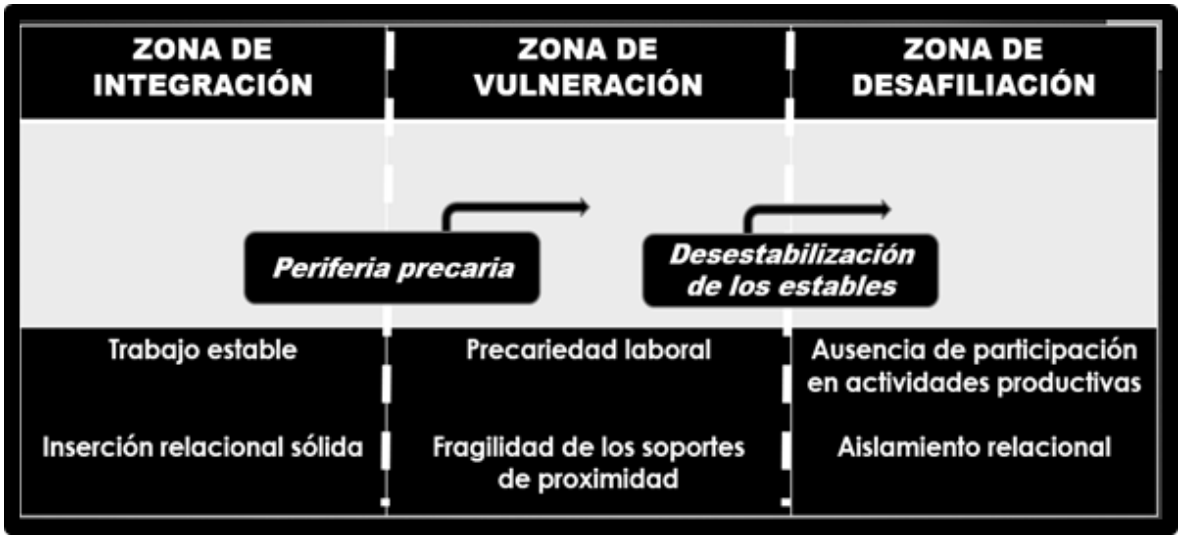



Fig. 12. Zonas de cohesión social propuesto por Robert Castel

La tercera es la *zona de desafiliación,* en la misma se ubican quienes conjugan un doble proceso de desenganche: el del trabajo y el de los vínculos sociales, y esto genera *ausencia de trabajo y aislamiento relacional.* La zona de exclusión estaría conformada por los/las que han quedado fuera del mercado de trabajo: los/as desempleados, y especialmente los/as desocupados/as de larga duración y; desde lo relacional, quienes sufren un profundo aislamiento social. La pérdida del estatuto laboral, colectivo, gravita en la pertenencia social en tanto miembro.

Si bien es cierto que a esta última esfera se lo suele calificar como zona de exclusión, Castel (2004) prefiere la noción de *desafiliación* porque es un concepto que transmite la idea de que no es un resultado sino es un proceso que lleva a las personas a desengancharse y caer.

La *exclusión* en cambio es una categoría que pierde su capacidad analítica porque: *cristaliza,* en tanto designa un estado o diversos estados de privación; porque *homogeniza*, ya que incluye en un solo rasgo una multitud de situaciones completamente dispares, da la impresión de referirse a una sociedad que al parecer está dividida en dos: los/as que se encuentran afuera –los/as excluidos/as– y los/as que se localizan adentro –los/as incluidos/as–, como si no existieran matices de afiliación; porque *descontextualiza y autonomiza* situaciones que pierden su real sentido si no se sitúa al interior de una trayectoria laboral y social. Este aislamiento situacional promueve la falsa idea que describe al/la excluido/a como un sujeto marginado desde siempre, cuya situación se reproducirá, irremediable y naturalmente, de generación en generación. Visto así, el concepto de *exclusión* es, para el autor, una trampa que oculta situaciones y condiciones que dan cuenta del resquebrajamiento que caracteriza a la sociedad (Castel, 2004).

La expresión “desafiliación social” alude al proceso en virtud del cual los sujetos no encuentran un lugar con “utilidad social”; un lugar donde puedan desempeñar una tarea en el mercado dentro de la división del trabajo que existe en la sociedad; y como consecuencia de ello, no encuentran su lugar en la sociedad misma; por lo tanto, la *desafiliación social*, no es sólo una ruptura

salarial, sino que se desencadena una ruptura del “lazo social” entendida como pérdida de pertenencia social.

El *proceso de desafiliación* es un camino duro por el que transitan aquellos/as que sufren crisis en la sociedad salarial, en ese camino se van debilitando los vínculos que los/as “ligan” a las instituciones que les confieren “un lugar” de “utilidad social”, pero el destino es más duro aún, el destino es la precariedad. Este pensador sintetiza este desarrollo, de este modo:

> *Hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que sólo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos. Los ‘excluidos’ están en la desembocadura de trayectorias y de trayectorias diferentes. Nadie nace excluido se hace (…) he intentado distinguir zonas de la vida social. Hay una zona de integración, se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes hay una segunda zona de vulnerabilidad, por ejemplo, el trabajo precario, relaciones sociales inestables, etc. y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. Estos son los procesos que es preciso tratar de analizar y describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad y que tienen su origen en el centro y no en los márgenes de la vida social”* (Castel, 2004: 57-58).

En suma, al finalizar este punto, respecto de la obra de Robert Castel, es necesario destacar dos aspectos de interés para el estudio de la exclusión.

Primero, el autor, crea dos categorías analíticas de gran utilidad, el de la *vulnerabilidad* y el de la *desafiliación*; dichas categorías no abordan los fenómenos de las desventajas en forma aislada, sino formando parte de un proceso más amplio como lo es, la pérdida de poder integrador del Estado a partir de la crisis de la sociedad salarial, esta nueva situación favorece la aparición de una nueva matriz de desigualdades: la desigualdad ante la precariedad.

Segundo, además de esas valiosas categorías, también construye la noción de *zona de cohesión social*, que sirve como una herramienta analítica que permite estudiar lo que ocurre en ese gran espacio cuyos límites son difusos y móviles. Dichas zonas ayudan a ver que el desplazamiento del nivel de bienestar en estos últimos tiempos ha sido regresivo, porque muestra que durante la vigencia del Estado Benefactor se estaba mejor que durante el Estado Malhechor. El movimiento contínuum ha sido descendente, en tanto que la mayoría se ha desplazado desde la zona de integración hacia la zona de vulnerabilidad o directamente a la de desafiliación.

En síntesis, en este apartado se examinaron las contribuciones que efectuaron Iglesias Fernández y Castel, al estudio de la Marginalidad-Exclusión Social

Iglesias Fernández crea la noción de *individuo-marginación* como una categoría que renueva el enfoque crítico, en tanto evita entender a los marginados como una clase homogénea e indiferenciada que viven en una situación de subalternidad, sino como una *parte* de esa clase, que no puede vender su fuerza de trabajo. Asimismo, desenmascara debilidades y supuestos de una tipología construida desde la perspectiva del orden. No obstante, desde la mirada de este trabajo, se advierte que el empleo acrítico de la noción de *individuo-marginación* puede reducir un problema tan complejo y heterogéneo, como es la marginación a una cuestión meramente económica, como lo es la venta o no de la mano de obra.

Por su parte, Castel (1997) crea dos categorías relevantes: la de *vulneración* y la de *desafiliación* que no están aisladas, sino que están inscriptas en un marco teórico consistente que les da origen: el de la metamorfosis de la sociedad salarial. En ese sentido, advierte que, en la profunda crisis de la sociedad salarial, el Estado deja su carácter compensador y el trabajo asalariado pierde su carácter integrador, generando así, una nueva cuestión social, la de la vulneración y la de la desafiliación.

En efecto, la crisis de la sociedad salarial, caracterizada por la flexibilidad laboral, la desformalización, la desjuridificación y la desinstitucionalización de todas las relaciones sociales –y especialmente las laborales–, está creando las condiciones para una sociedad exclusógena, donde a la vez que aumenta cualitativamente el poder y la comodidad del grupo integrado, aumenta cuantitativamente el tamaño y las dificultades de quienes habitan las zonas vulnerabilizadas y desafiliadas (Alonso, Benito, 2006).

# SEGUNDA PARTE:
# CONDICIONES ESTRUCTURALES Y PROBLEMAS DE LA MARGINALIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIO-EDUCATIVA

## INTRODUCCIÓN

Las desigualdades sociales del sistema capitalista constituyen las condiciones estructurales sobre las cuales, se edifican las distintas problemáticas socio-educativas que sufren o sufrieron históricamente, los diversos sectores marginado-excluidos (mujeres, grupos étnicos subalternos, personas en situación de pobreza, etc.).

Con el fin de aproximarse al estudio de los problemas socio-educativos que emergen como resultado de dichas condiciones estructurales en este apartado:

En primer lugar, para abordar los procesos de desigualdad generados por ser mujer; se realiza un análisis crítico de las diversas posiciones sociales que se han construido en torno a esta problemática y, luego se caracterizan las propuestas desarrolladas en el campo de la educación de las mujeres.

En segundo lugar, para acercarse a la desigualdad étnica, se examinan diversas teorías explicativas acerca de las mismas y se describen los rasgos sobresalientes de las propuestas educativas para abordar dicha desigualdad.

En tercer lugar, para acercarse a la desigualdad producida por la pobreza, se analizan las ideas directrices, la visión sobre la pobreza y las implicancias educativas de tres posiciones socio-políticas (neo-liberalismo, socialismo-marxismo y social-democracia) de mayor gravitación en el siglo XX e inicios del siglo XXI.

En cuarto lugar, para entender las nuevas desigualdades, se establecen los límites conceptuales de la *Sociedad de la Información*, se examinan las diversas posiciones en torno a los eventuales efectos igualitarios que puede generar dicha sociedad y; finalmente se analizan las implicancias educativas de este tipo de sociedad, sobre la base de las desigualdades educativas que se generan y los caminos que se proponen para su solución.

# CAPÍTULO 5. DESIGUALDAD SOCIAL POR SER MUJER Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

*"La igualdad económica es una gran necesidad para las mujeres. Tener un empleo que brinda ingresos significa que la mujer puede tener además una fuerza más igual en el proceso político. Pero los ingresos no constituyen el único beneficio que las mujeres encuentran en el trabajo. Más allá de lo monetario es imprescindible formar parte del trabajo continuo de una sociedad. No obstante, los ingresos son algo tan importante en la sociedad actual que de ellos depende la igualdad o la exclusión."*
Betty Friedan[8]

*"Lo que hizo el trabajo de la mujer especialmente atractivo para los capitalistas no solo era su precio más bajo, sino también la mayor sumisión de la mujer".*
Clara Zetkin[9]

*"No creo en el eterno femenino, una esencia de mujer, algo de místico (…) la mujer no nace, se hace. No hay eterno femenino desde el origen, son roles. Y eso se ve muy bien cuando se estudia la sociología. (…) el papel de los hombres y de las mujeres no está determinado de forma absoluta en todas las civilizaciones, hay grandes cambios".*
Simone de Beauvoir[10]

"Quizá la mayor arma psicológica del patriarcado es, sencillamente, su universalidad y longevidad. El patriarcado tiene un poder tan tenaz y poderoso gracias a su exitoso hábito de hacerse pasar por 'naturaleza'." [11]
*Kate Millet*

[el feminismo radical] "*considera los problemas femeninos no solo como la primera prioridad de las mujeres, sino como núcleo de todo análisis revolucionario más amplio (...), considera que el análisis izquierdista es anticuado y superficial, ya que no establece ningún vínculo entre la estructura del sistema de clases económicas y sus orígenes afincados en el sistema de clases sexuales -modelo de todos los demás sistemas de explotación y parásito que debe, por tanto, ser eliminado por toda revolución sincera*".
Shulamith Firestone

Las Ciencias Sociales en general y las disciplinas dedicadas a estudiar el ámbito educativo en particular, están tomando cada vez mayor conciencia de los perjuicios que supone la desigualdad social generada por ser mujer.

En este capítulo, para lograr una aproximación a esta compleja situación; en primer lugar, se define el alcance conceptual de la noción *desigualdad por ser mujeres*; en segundo término, se realiza un análisis crítico de las diversas posiciones sociales que se han construido en torno a esta problemática y; por último, se efectúa una descripción de las propuestas en el campo de la educación de las mujeres.

---

[8] Entrevista a Betty Fiedan, realizada por Isabel Martínez Lozano para la revista Meridiam, n° 17, año 2000, Instituto Andaluz de la Mujer.

[9] Fragmento del discurso pronunciado en el Congreso Obrero Internacional de Paris, el 19 de julio de 1889. congreso fundacional de la II Internacional.

[10] Entrevista a Simone De Beauvoir en "Informe Semanal", programa de la Televisión Española con la que en 1986, despedía a esta autora

[11] En el libro "Política Sexual", publicado en el año 1970, fruto de su trabajo de tesis.

## 5.1. Alcance conceptual de la desigualdad social por ser mujer

En este trabajo, la *desigualdad por ser mujer* es entendida como el proceso, en virtud del cual se restringe o anula el reconocimiento, goce o ejercicio de los Derechos Humanos fundamentales (en las esferas política, económica, social, cultural y civil) por el solo hecho de ser mujer.

A continuación, se proporcionan algunos datos que ponen de relieve la profunda desigualdad socio-educativa y laboral que sufren las mujeres. Es llamativo el hecho que, si bien hay mayores grados de conciencia de estas desigualdades en el mundo, aún los datos siguen arrojando números que hablan de escasos adelantos en términos de resolver esta situación o al menos irla mitigando.

**Desigualdad Económica**. Las mujeres constituyen la mitad de la población mundial, pero realizan el 66% del total de horas trabajadas, de las cuales sólo es remunerado el 33%. Ellas perciben el 10 % de la renta mundial total y sólo poseen el 1% de la propiedad a escala mundial (Bonder, 1994). Asimismo, de los 1.300 millones de pobres que hay en el mundo, el 70% son mujeres (Argibay, Celorio y Celorio,1998). Las mujeres producen el 50 % de la alimentación en el mundo, y el 70 % de ella sólo en los países en desarrollo, no obstante ello las campesinas del mundo sufren hambre y no son reconocidas profesionalmente (Congreso Mundial de las Mujeres de la Vía Campesina, 2006).

**Desigualdad Educativa.** Más de las dos terceras partes de las 960 millones de personas analfabetas adultas del mundo son mujeres (Argibay, Celorio y Celorio, 1998). Si bien es cierto que el analfabetismo está decreciendo en América Latina, esta problemática continúa vigente en las zonas rurales. Se calcula que 7 de cada 10 personas adultas que viven en zonas rurales son analfabetos/as y 7 de cada 10 analfabetos/as son mujeres (Bonder, 1994).

**Desigualdad laboral.** Haciendo un balance global de este tipo de desigualdad, Fernández Ruis (2007) indica que las mujeres:

- Trabajan por semana 13 horas, en Asia y África, más que los hombres y, en la mayoría de los casos, no son remuneradas.
- Realizan los quehaceres domésticos y los trabajos en la familia sin remuneración alguna.
- Ganan entre un 30 y un 40% menos que los hombres por el mismo trabajo.
- Ocupan entre el 10 y el 20% de los puestos directivo-administrativos y menos del 20% de los puestos de trabajo en la industria.
- Representan menos del 5% entre los Jefes de Estado del mundo.
- Aumentan la producción mundial entre un 25 y un 30%, si se contabilizara este tipo de trabajo en cada país

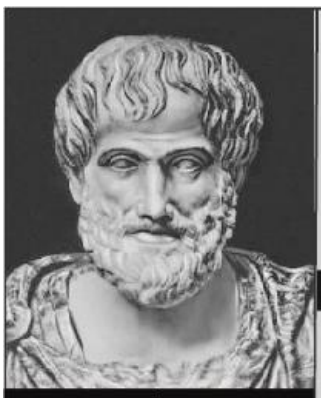
Fig. 13. Datos que evidencian distintos tipos de desigualdades que sufren las mujeres en el mundo

## 5. 2. Posiciones teóricas sobre la desigualdad por ser mujer

### 5.2.1. Posición I. Los/as antifeministas o la desigualdad natural producida por la inferioridad de las mujeres

Los/as antifeministas consideran que, la desigualdad de las mujeres se produce por la *inferioridad del sexo femenino respecto a los hombres.* (inferioridad de las mujeres respecto a los hombres**)** Esta posición, si bien políticamente incorrecta, no constituye hoy una corriente de pensamiento que tenga vigencia científica; pero sí configura una forma de pensar presente en este siglo que, está arraigada tanto en la tradición intelectual como en el sentido común.

Sólo con la pretensión de ilustrar esta situación, se aportan tres ejemplos que provienen de campos diversos, donde se pone de manifiesto este naturalizado prejuicio.



**ARISTÓTELES**

**(384 - 322 A.C.)**

Nació en Estagirita (Grecia). Fue miembro de la Academia de Platón durante 20 años. Estudió zoología, matemática, filosofía, entre otros. Fue preceptor de Alejandro Magno. Entre sus obras se destacan: Física, Lógica, Meta-física, Ética a Nicómaco, Retórica y Poética.

**POSICIÓN EN TORNO A LAS MUJERES**

Desde el plano filosófico, Aristóteles, afirmaba que, en la naturaleza hay seres con distintas jerarquías; en ese marco, el macho es superior; por lo tanto, está destinado a mandar y, la hembra es inferior, y le corresponde obedecer. Según este filósofo, salvo en alguna situación antinatural, el hombre es, por naturaleza, más apto para mandar (Szlajen, 2007).



**SAN AGUSTÍN**

**(354 - 430)**

Nació en Tagaste y murió en Hipona (ambas ubicadas en Argelia). Teólogo. Sus escritos relevantes fueron: Confesiones, Retracciones, entre otros. Fue uno de los filósofos más impor-tantes de la antigüe-dad.

**POSICIÓN EN TORNO A LAS MUJERES**

Desde el campo religioso, San Agustín afirmaba que: mandan los que cuidan y obedecen quienes son objeto de cuidado; es por ello que, el varón tiene el derecho de mandar a su mujer. Según este pensador, este poder no se funda en el deseo de dominio, sino en el deber de caridad; no por orgullo de reinar, sino por la bondad de ayudar a los otros.



**SANTO TOMÁS**

**(1225 - 1274)**

Nacido en Roccasecca, Italia y fallecido en la Abadía de Fossanova, fue un teólogo y filósofo católico italiano y referente de la escolástica. Entre sus obras se des-tacan tres síntesis teológi-cas, nueve tratados en la forma de disputas acadé-micas, etc.

**POSICIÓN EN TORNO A LAS MUJERES**

Santo Tomás de Aquino consideraba que la "hija de Eva" era una "deficiencia de la naturaleza" y "por ello, de menor valor y dignidad que el hombre". Según este religioso, el hombre ha sido ordenado para la obra más noble, la de la inteligencia; mientras que la mujer fue ordenada en vista a la reproducción (Rucquoi y Florilegio, 1978).

Fig. 14. Posición sobre la mujer en filósofos y religiosos

Desde la esfera *científica*, algunos positivistas no fueron favorables a la igualdad de las mujeres, desde esta óptica hubo serios esfuerzos para demostrar su inferioridad. Solo para citar un ejemplo, se puede nombrar a Broca en el siglo XIX.

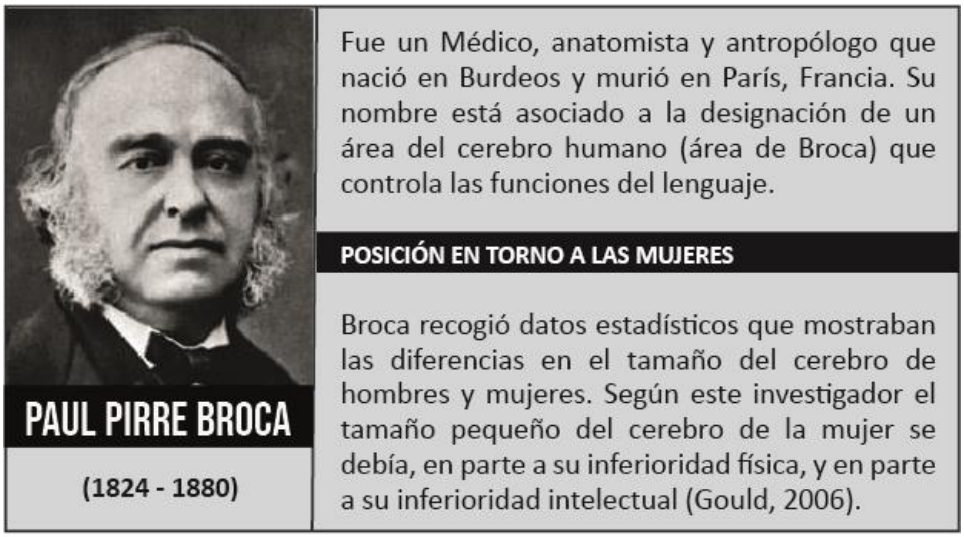



Fig. 15. Notas biográficas de Pierre Broca y su posición sobre la mujer

Los prejuicios misóginos siguieron en el campo de la naciente *psicología científica* del siglo XIX. Así por ejemplo la *psicología diferencial* creyó demostrar cuantitativamente la inferioridad de la mujer. Esta apreciación se formuló a partir de test que poseían errores teórico-metodológicos (Gould, 2003). En esta misma línea, Gustave Le Bon arribó a las mismas conclusiones (Gould, 2003).

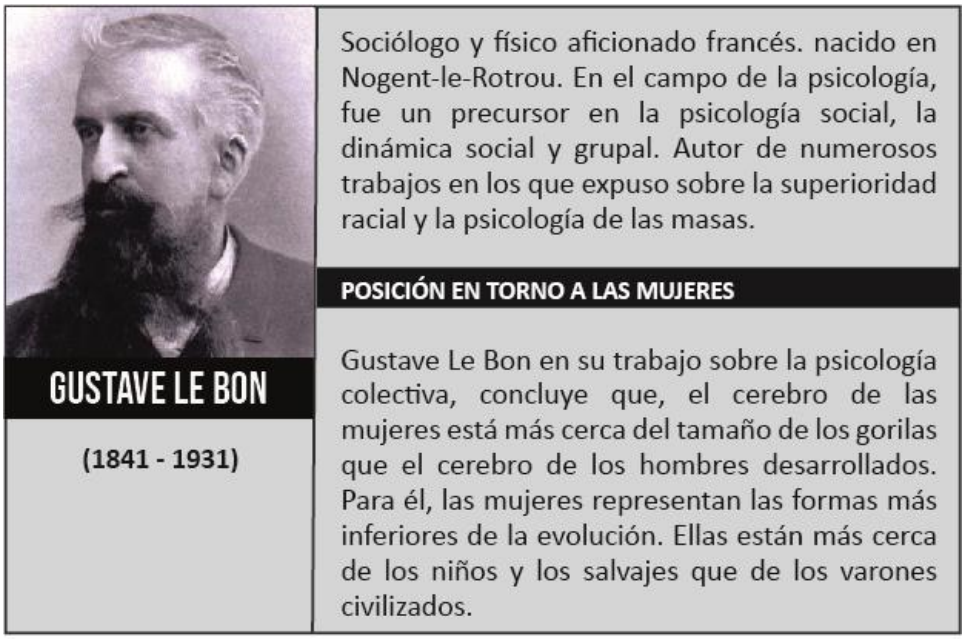



Fig. 16. Notas biográficas de Gustave Le Bon y su posición sobre la mujer

Este breve desarrollo desnuda la llamativa coincidencia que existe, en torno a la inferioridad y a la subordinación natural de la mujer en el orden social existente, entre estos filósofos, religiosos y científicos tan inconciliables entre sí en otros temas.

### 5.2.2. Posición II. El feminismo o desigualdad como construcción de un orden social

El *feminismo* es una corriente de pensamiento que tiene como fuente de legitimación la mirada femenina, dicha corriente considera a la desigualdad social que sufren las mujeres, como una construcción que responde a un ordenamiento que beneficia al hombre y; por lo tanto, se hace necesario ampliar los derechos y la plena igualdad de las mujeres.

El *feminismo*, pese a los importantes antecedentes en el siglo XIX, adquiere visibilidad como un movimiento de las sociedades occidentales en el siglo XX, y ello se produce gracias a la toma de conciencia acerca de las desigualdades y de la búsqueda de la justicia social.

Las *teorías feministas* configuran un sistema de ideas que dicen cómo es y cómo debería ser la realidad, las mismas no sólo son teorías sociales, sino que se constituyen en una red que entrama aspectos políticos, ontológicos y éticos. Estas construcciones conceptuales se convierten tanto, en perspectivas sobre el mundo como en herramientas que buscan la eliminación de las desigualdades y el avance hacia mayores grados de dignidad humana.

Sin desconocer que hoy hay bastos y profundos aportes que se han realizado desde las diversas vertientes del feminismo, o mejor de los feminismos y que se han enriquecido con las miradas de los movimientos por la igualdad LGBTTIQ+[12], en este trabajo se aludirá solamente a tres teorías

[12] Sigla que se utiliza para incluir a quienes expresan identidades y orientaciones sexo-génicas y que han sido discriminadas durante mucho tiempo, por no ajustarse a la norma "heteropatriarcal" hegemónica. Esta sigla está compuesta por la primera letra de Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersex, Queers y el signo más incluye a quienes se definen como pansexuales, asexuales, entre otros.

feministas, por ser las más reconocidas y tener fuertes implicaciones en el campo educativo. Ellas son:

A) Teoría Feminista Liberal (FL)
B) Teoría Feminista Radical (FR)
C) Teoría Feminista Socialista-Marxista (FSM)

Puede decirse que los incipientes esbozos del feminismo emergen durante la Ilustración, en el siglo XIX, denunciando la falta de libertades y de igualdad jurídica, y continúan a principios del siglo XX, con el movimiento sufragista en EE.UU. e Inglaterra, demandando el derecho al voto y a la educación de las mujeres. Este movimiento se consolida en los años '50 con el *Feminismo Liberal* de posguerra, el mismo luchaba por el acceso y el ejercicio de los derechos adquiridos mediante la incorporación de la mujer a la vida pública.

El *FL* considera que la raíz del problema de las mujeres no es ni la opresión ni la explotación económica, sino la desigualdad social producida por la injusta adjudicación de derechos y oportunidades y; por ello, centran su atención en:

a) La falta de *igualdad de oportunidades*[13] que genera el desigual acceso a los espacios públicos (educación, mercado laboral, etc.). Las injustas adjudicaciones de derechos y oportunidades violan el principio liberal de igualdad, en tanto que impiden que las mujeres puedan competir libremente en la sociedad meritocrática.

[13] Hay, según John Roemer (2000) dos concepciones acerca la igualdad de oportunidades claramente identificables. La primera establece que la sociedad debería hacer lo posible por "nivelar el terreno de la competencia" entre los individuos que compiten por un puesto, o nivelarlo previamente durante su periodo de educación y formación; de modo que todos aquellos capaces de desempeñarlo sean aceptados, llegado el caso, como aspirantes que compiten entre sí. La segunda alude al "principio de no-discriminación", el mismo establece que en la competencia por un puesto de trabajo deben considerarse por igual todos los aspirantes que poseen las características adecuadas para desempeñar las obligaciones que dicho puesto conlleva y, a la vez, que su elección se decida atendiendo solamente a estas características.

b) La *socialización que crea estereotipos* respecto al papel que deben *desempeñar las mujeres* en la sociedad (por ejemplo: esposa, madre, colaboradora, entre otras). Para este punto de vista, la familia, la escuela y los medios de comunicación promueven actitudes y orientaciones hacia roles familiares sexualmente estereotipados, cuya consecuencia lógica es la fijación de patrones que sitúan a las mujeres en una posición de dependencia respecto a los hombres.

Para resolver la desigualdad de las mujeres, el *FL* propone diversas reformas legales que pongan en pie de igualdad tanto a mujeres como a varones en la vida pública (empresa, comercio, educación, política, etc.). De acuerdo con este punto de vista, las leyes deben ser neutrales y ciegas en tanto que no tengan en cuenta la adscripción sexual de las personas.

El *feminismo liberal* considera que:

a) La eliminación de aquellas barreras legales perjudiciales les permitiría, a las mujeres, estar en igualdad de
b) condiciones para competir en la abierta carrera que existe para ascender en la sociedad meritocrática. En esa carrera deberían ganar solamente quienes tienen más talentos individuales o quienes se han esforzado más, y no, quienes tienen adscripta determinada característica sexual.

b) El acceso al mundo público (trabajo, educación entre otros) no implica necesariamente abandonar el mundo privado (las tareas del hogar, la familia, etc.). En tal sentido se puede afirmar que el *FL* busca, afanosamente, conciliar las obligaciones de madre y esposa con las de trabajadora asalariada y profesional.

c) El capitalismo es un sistema legítimo y adecuado para ordenar el mundo social, y la falta de oportunidades que sufren las mujeres son sólo problemas de carácter coyuntural y; por lo tanto, pueden resolverse mediante algunos ajustes a dicho sistema. Ello implica reconocer que el problema de las mujeres

es independiente de las otras dimensiones del mundo social, porque se puede resolver sin que ello altere sustancialmente la estructura política y económica del capitalismo.

*Betty Friedan* es la representante más reconocida de esta visión, en 1963 publica: *La mística de la feminidad* donde, desde una perspectiva estrictamente liberal, pone de manifiesto el malestar que sentían las mujeres norteamericanas (el aspecto psicológico-social de la identidad femenina) de la década del '50, debido al cambio en su posición en el mercado laboral. Friedan se refirió a este "malestar" como *"el problema que no tiene nombre"* que, según datos que ella aporta, se manifestaba en conductas autodestructivas, como ansiedad, alcoholismo o, incluso el suicidio.




Fig. 17. Notas biográficas de *Betty Friedan* y su visión sobre la mujer

En el periodo entre guerras y durante la 2da Guerra Mundial, las mujeres pudieron acceder a diversos puestos de trabajo fuera del hogar, pero cuando la guerra finalizó, los soldados volvieron a su lugar de origen y ellas tuvieron que volver a sus hogares abandonando dichos puestos. Como reacción a esta situación de desigualdad social, *Betty Friedan* en 1963 escribe: *La mística de la feminidad* y en 1966 contribuye a fundar en EE.UU. la poderosa Organización Nacional para las Mujeres (NOW). Tanto en el texto como en dicha organización reclama; por un lado, la inclusión de las mujeres en los espacios

públicos como forma de concretar el espíritu liberal de la igualdad de oportunidades y; por el otro, el de la remuneración del trabajo de ama de casa como forma de evitar que las mujeres que se dediquen a esa tarea, sean consideradas personas degradadas y carentes de valor.

En el libro: *La segunda fase* (1981) denuncia la política conservadora de del presidente de Estados Unidos de ese momento Ronald Reagan. Esta pensadora considera que, a pesar de que las mujeres pueden acceder a puestos de trabajo públicos, no logran la igualdad ni en el ámbito público ni en el privado y; ello genera: *"el problema de la doble jornada y la imagen de la supermujer"*. Es necesario destacar que en esta obra abandona algunos postulados liberales y asume moderadamente los principios de la social-democracia.

Sin negar el importante avance en orden a desenmascarar el problema de la desigualdad de las mujeres, al *feminismo liberal* se le pueden hacer, al menos, dos críticas importantes.

a) El *FL* es *ingenuo*, ya que considera que es posible lograr la igualdad de las mujeres sin alterar sustancialmente la estructura económica y política del sistema capitalista. En este sentido los/as críticos/as destacan que, los cambios en la desigualdad que sufren las mujeres, como cualquier otro cambio social importante, siempre afectan al sistema social en su conjunto, pero esta perspectiva no tiene en cuenta ello.

b) El *FL* es *limitado* porque sólo pone el acento en el hecho de que las mujeres puedan actuar libremente en el *mundo público* (Estado, gobierno, etc.) pero no denuncia ninguna de las ataduras que le imprime el *mundo privado* (familia, dominio masculino, etc.).

La ***teoría feminista radical****,* en particular la que se dio en EE.UU. se desarrolló entre las décadas del ´60 y ‘70 como parte del Movimiento de Liberación de las Mujeres. A este feminismo le preocupan tanto las dificultades

que implican la *falta de igualdad*, como los problemas derivados de la *falta de respeto a la diferencia*.

Este movimiento, al considerar que *la raíz de la opresión femenina* es la dominación del varón sobre la mujer (patriarcado), pone en el centro el problema en las relaciones de poder que se configuran en la sociedad, según este punto de vista, esta opresión es la más antigua y la más profunda de todas, la misma subyace y precede a la de la *raza* y a la de *clase*.

El *patriarcado* es un orden social jerárquico que se construye sobre la base del dominio del hombre sobre la mujer (Subirats y Brullet, 1990). Dicho dominio se sostiene en un sistema (familiar, social, ideológico-político) mediante el cual los hombres; a través de la fuerza, los rituales, la ley, el lenguaje, las costumbres, la educación y la división social del trabajo determinan cuál es el papel que la mujer debe desempeñar, con el fin de estar sometida al varón.

Como se puede apreciar el *FR*, al señalar a la *dominación patriarcal* como factor primordial que genera la opresión de las mujeres, lleva la problemática de la mujer a la esfera de la vida privada que, hasta entonces estaba escasamente considerada. A estas feministas les corresponde el mérito de haber desplazado el análisis de las relaciones de poder del plano de lo público al campo de lo privado que, plano que se estructura sobre la base de la familia y la sexualidad. Esta idea quedó sintetizada en la expresión: *"lo personal es político".*

Para *acabar con la opresión y conseguir la emancipación*, el *FR* propone como *objetivo* la reconstrucción radical de las relaciones familiares y la sexualidad; el logro de este propósito implica un cambio fundamental en el dominio masculino que sostiene la estructura patriarcal.

En efecto, la meta de este feminismo no es solamente la igualdad en el conocimiento, en el poder y en la distribución de la riqueza, sino fundamentalmente, en la abolición de la cultura opresiva.

Bodelón (1998) comparando éste con los otros feminismos sostiene que para las radicales la opresión de las mujeres no puede erradicarse solamente reformando leyes que igualen los derechos del hombre con los de la mujer (como pretendía el feminismo liberal), ni compartiendo en pie de igualdad las instituciones políticas y económicas (enunciado del feminismo marxista-socialistas), sino mediante una reconstrucción radical de la sexualidad. Como puede apreciarse, las *feministas radicales* dirigen sus críticas no sólo a la esfera pública, sino fundamentalmente a la vida privada como espacio social de reproducción de las relaciones patriarcales.

Sostenidas en la teoría marxista, el psicoanálisis y el anticolonialismo, quienes defendían esta corriente de pensamiento emplearon conceptos fundamentales para el análisis feminista como: patriarcado, género y sexismo, entre muchas otras. Esas categorías teóricas han constituido un rico aporte al estudio de la problemática de la desigualdad de las mujeres, ya que sirvieron no solo para sostener la visión del *FR* sino también para complejizar el estudio sobre la situación de las mujeres en las Ciencias Sociales al tal punto que, aún hoy siguen teniendo vigencia.

Es importante hacer una pequeña descripción acerca de lo que refiere cada una de estas categorías.

El *patriarcado*, tal como se ha señalado, es considerado como un sistema de dominación sexual y social. Alicia Puleo, citada por Mujeres en Red (1995) distingue entre el *patriarcado de coerción* y *el de consentimiento*; el primero, se constituye por medio de normas consuetudinarias que sancionan con violencia aquello que les está prohibido a las mujeres; el segundo, trata de persuadir a las mujeres a que desempeñen roles sexuales estereotipados mediante imágenes y mitos, vehiculizados en gran parte por los medios de comunicación. Este *patriarcado* se desarrolla en contextos donde está “garantizada la igualdad ante la ley”.

*Sexo y género* son dos términos que distinguen entre los hechos biológicos y los hechos sociales. Así, el *sexo* ha sido entendido como las diferencias biológicas (cromosómicas, hormonales, morfológicas, etc.) entre macho y hembra de la especie humana. Interpretado así el sexo remitiría a características naturales e inmodificables; en cambio, el *género* refiere a los rasgos y funciones psicológicas y socio-culturales que se atribuyen a cada sexo y; por lo tanto, son características que varían históricamente (Bonder, 1993).

*Sexismo* refiere a la discriminación que sufre una persona en virtud de su pertenencia a un determinado sexo. Ello implica prejuicios que devalúan a un grupo social determinado. Expresiones tales como: "*los niños no deben llorar"* o, *"las niñas no deben manejar autos"* señalan las conductas específicas y diferenciadas que los sujetos deben adoptar por el hecho de ser niñas o niños.

El *estereotipo de género*, ligado directamente al *sexismo*, es una idea preconcebida, enraizada en una cultura determinada que califica a priori cómo debe ser el comportamiento del *hombre* y el de la *mujer.*

Para esta corriente de pensamiento las pensadoras Kate Millet y Sulamit Firestone tuvieron suma importancia. Las mismas publicaron en la década del '70 *"Política Sexual"* y *"La Dialéctica de la Sexualidad"* respectivamente, dos libros fundamentales en clave feminista,



**KATE MILLETT**

**(1934-2017)**

Nació en Minesotta, EE.UU., fue escritora feminista, cineasta, escultora, filosofa y activista. Estudió inglés y literatura en las universidades de Minesotta y Oxford. Su obra más conocida es Política Sexual (1970). Ese libro tuvo una enorme influencia en la denuncia del sistema patriarcal que convierte a las mujeres en ciudadanas de segunda categoría. En este texto, se critica al falo-centrismo a través de la literatura y el psicoanálisis y, a la familia como principal institución del patriarcado. Además, se denuncia el amor románticocomo un arma utilizada para explotar a las mujeres.




Fig. 18. Notas biográficas de *Kate Millet y Sulamit Firestone,* referentes de feminismo radical

A esta corriente del feminismo se les pueden hacer al menos dos críticas que están íntimamente ligadas. Ellas son:

*a) Prioriza la opresión de las mujeres y se olvida de los problemas étnicos y de clase.* Este *feminismo* no puede visualizar que la exclusión de la mujer blanca es vivenciada de modo diferente por la mujer perteneciente a otras etnias. Asimismo, también es distinta la discriminación que sufren las mujeres de clase obrera de la que sufren las mujeres de clase media o alta.

*b) Presenta una visión homogeneizadora de la mujer*, sin reconocer que el género se construye de diversas maneras en diferentes contextos históricos. Castillo Salgado (2002) cuestiona las generalizaciones sobre “la mujer” que se han hecho desde el discurso feminista urbano. En el deseo de imaginar un frente unificado de mujeres contra el *“sistema patriarcal",* algunas feministas han negado las especificidades históricas de las relaciones de género en las culturas no occidentales. El *feminismo occidental*, en muchas ocasiones, es ciego a la cultura de las mujeres de los pueblos originarios, porque asume que, solamente hay una experiencia femenina frente al patriarcado y se olvida de las diferencias y las diversidades culturales existentes (Paiva, 2007).

La ***teoría feminista marxista-socialista*** como corriente de pensamiento estaba preocupada por la desigualdad social de las mujeres, ya Karl Marx y Friedrich Engels ([1848] 2000) en el “Manifiesto Comunista” denunciaban que,

la burguesía veía a la mujer como un mero instrumento de producción y que, el comunismo, acabaría con esa situación de explotación.

Antes de plantear los puntos salientes de esta propuesta, es necesario indicar que, no existe un único modelo de feminismo socialista-marxista y, de hecho, han ido variando en el tiempo, pero no cabe duda que, para esta teoría (en todas sus versiones), la economía constituye la fuente que genera la opresión femenina.

Así, para los creadores de esta corriente de pensamiento (fines de siglo XIX) y las interpretaciones de sus inmediatos seguidores (inicios del siglo XX), la opresión de las mujeres no es generada por causas biológicas, sino que se produce por la existencia de la propiedad privada y la exclusión de la esfera de la producción social; razones éstas de carácter socio-económicas. En consecuencia, la emancipación de las mujeres está atada a la lucha de clases y al fin del capitalismo.

En las figuras Nro. 19 y 20 se exponen algunos datos biográficos y algunas breves referencias sobre el pensamiento de Clara Zetkin y Aleksándra Kolontai, dos figuras del feminismo que, entramaron la problemática de la mujer con los postulados marxistas. Estas intelectuales buscaban construir un comunismo en el cual suponían que se producirían relaciones solidarias entre la clase trabajadora y entre los sexos; ellas consideraban que, en dicha sociedad, el derecho de la mujer posibilitaría la paridad con el hombre tanto en la vida social y familiar como en la sexual.



**CLARA ZETKIN**

**(1857-1933)**

Política alemana, luchadora por los derechos de la mujer. Cuando se persiguió al socialismo en Alemania, se refugió en Zúrich en 1882, pasando luego a París-Francia, donde jugó un importante papel en la fundación de la II Internacional y, finalmente se exilió en la Unión Soviética, donde murió a los 76 años.

Entre 1892 y 1917 fue editora del periódico feminista "Igualdad". Entre los escritos se destacaron: Solo con la mujer proletaria triunfará el socialismo (1896) y Directrices para el movimiento comunista femenino (1920). En 1910 impulsó que el 8 de marzo fuera el Día Internacional de la Mujer Trabajadora.

**APORTES AL FEMINISMO SOCIALISTA- MARXISTA**

Clara Zetkin articula el marxismo con la situación de la mujer trabajadora en la sociedad moderna. Para ella:

-La emancipación de la mujer presupone la victoria del socialismo, pero esa victoria sería imposible si las mujeres no participaran en esa lucha. Por ello se esforzó en formar a las mujeres en lucha de clases.

-El obstáculo para la emancipación femenina es, en primer lugar, una cuestión económica. Sus condiciones vienen determinadas por las transformaciones del modelo productivo.

- El cambio del sistema productivo afecta a la trabajadora; pasa de ser esclava del hombre, a ser una mujer forzada a trabajar fuera de casa, de ese modo se convierte en esclava del modelo productivo.

-Hay diferencias entre el feminismo proletario y el burgués. El primero está subordinado a la explotación capitalista; en cambio, para el segundo las mujeres sólo sufren desigualdad jurídica respecto a los hombres. Los derechos civiles y privados, son legítimos y necesarios, pero secundarios para las trabajadoras.

- Se debía defender, en lo educativo, la conformación de escuelas laicas y mixtas.

Fig. 19. Notas biográficas de Clara Zetkin referente del feminismo socialista-marxista

Los planteamientos de estas feministas confrontaban con los socialistas y marxistas ortodoxos, porque ellos consideraban que la desigualdad socio-económica es la más importante y la desigualdad sexual era secundaria.

La mayoría de ellos creían que las relaciones sexuales estaban fuera de la jurisdicción del Estado. El mismo Lenin (1915) se oponía a algunos postulados de sus camaradas feministas, en una Carta dirigida a Inés Armand (17-I-1915) señaló que: el amor libre era una reivindicación burguesa y, en la entrevista concedida a Clara Zetkin (1920) señaló que el *amor libre* defendido por la feminista rusa es completamente antimarxista y antisocial.

Estas feministas creían que la revolución tenía que ir acompañada de una revolución sexual, mientras que Lenin consideraba que la revolución social traería aparejada una revolución sexual.



**ALEKSANDRA KOLONTÁI**

**(1872-1952)**

Fue una destacada política y marxista rusa. Comunista y revolucionaria. Nació en San Petersburgo en 1872. Desde joven se interesó por el marxismo. Tras el triunfo de la Revolución comunista en 1917, fue elegida miembro del Comité Ejecutivo del Soviet de Petrogrado y comisaria del Pueblo para la Asistencia Pública y la Seguridad Social. Es la primera mujer que participó en el gobierno de la Unión Soviética y también la primera mujer embajadora en la historia. Murió en Moscú en 1952.

En el Gobierno impulsó una serie de servicios públicos como restaurantes, lavanderías, escuelas y guarderías que posibilitaron a las mujeres liberarse de las tareas domésticas que les impedían participar en la vida pública.

Entre sus trabajos se destacan: Sociedad y maternidad (1916), La nueva moral y la clase obrera (1918) y Autobiografía de una comunista sexualmente emancipada (1926). Sus artículos y discursos, con su lucidez y coherencia, representa aún hoy en día un manifiesto original para una historia de la liberación femenina.

**APORTES AL FEMINISMO SOCIALISTA- MARXISTA**

Su aporte más original alude a la liberación sexual femenina. Ella entendía que:

1. La igualdad entre los sexos no solo se consigue con la transformación de las bases económicas; sino también, con los cambios en las relaciones sexuales. Ello plantea la necesidad de hacer una revolución cultural, sostenida en nuevas relaciones personales basadas en la igualdad entre los sexos y, en la solidaridad de la clase trabajadora. Para ello no basta con transformar las relaciones de producción (condiciones objetivas de existencia), sino también es necesario cambiar las condiciones subjetivas que posibiliten formar una nueva mujer, con una ideología propia que rompa con la moral y las relaciones en la sociedad burguesa.
2. El amor, si bien se inicia como instinto de reproducción (biológico), con el correr de los siglos pasó a ser un sentimiento socio-psicológico (del "Eros sin alas" amor como instinto biológico al "Eros alado" amor como fuerza psico-social). Rechaza las ideas de que las personas son propiedad de aquellos/as con quienes se vinculan, la subordinación de la mujer dentro de la pareja y la hipocresía de la doble moral. En suma con ello está proponiendo el amor libre.
3) La relación sexual es natural. Consumir la sexualidad es tan natural como beber un vaso de agua. En las relaciones sexuales, la mujer nueva no debe renunciar a su naturaleza, ni al placer de la carne y elegir libremente al hombre con quien vincularse.
4) La prostitución, debe ser rechazada, porque deforma la conciencia erótica del varón, ignorando a las mujeres en las relaciones sexuales.

Fig. 20. Notas biográficas de Kolontai referente de, feminismo socialismo-marxismo

Estas contradicciones también se pusieron de manifiesto en el gobierno soviético. En los primeros años de la revolución se creó el *Genotdel* (el primer departamento femenino gubernamental del mundo), se aprobó el Código Civil de 1918, por el cual se decretaba la protección del Estado a las madres e hijas/os, convirtiendo en gratuitos los cuidados en las maternidades. Se legalizó el divorcio y se hizo del matrimonio un acto civil, en el cual las dos partes asumían los mismos derechos y deberes. Se anuló la distinción entre hijo/as legítima/os. Además, se abolieron algunos reglamentos centenarios que habían prohibido la homosexualidad. En 1920, por primera vez en el mundo, se legalizó el aborto.

No obstante, a finales de los años ‘20, con Stalin a cargo del Partido Comunista, se empezaron a implementar políticas conservadoras. La homosexualidad fue clasificada como enfermedad mental, y el amor libre fue aún más satanizado.

Rivera (1994) indica que el *FSM* se caracteriza por:

a) Localizar las causas últimas de la subordinación de las mujeres en la vida material (económica) y, concretamente en las relaciones de producción y de reproducción.

b) Entender que la desigualdad que se observa en las sociedades patriarcales entre hombres y mujeres, no se llama ni opresión, ni subordinación, sino *explotación*. La experiencia histórica de las mujeres está marcada por las desigualdades estructurales.

c) Considerar que la experiencia femenina individual está determinada por condicionamientos económicos y políticos que hacen que dicha experiencia tenga un escaso reconocimiento. En ese marco, hay poco espacio para la libertad femenina y mucho para la lucha por la liberación de su condición de clase.

A mediados del siglo XX, teniendo como antecedentes los trabajos de Zetkin y de Kolontai, el *FSM* amplía su mirada hacia nuevos horizontes al aliarse con algunos planteamientos del *feminismo radical*. En ese marco la dominación de las proletarias es consecuencia de dos factores: *el capitalismo (FSM)* que explota a la clase trabajadora, sector social donde ellas se encuentran y, *el patriarcado (FR)* que genera el dominio del hombre sobre la mujer y afianza la división sexual del trabajo.

En suma, se puede apreciar que, el marxismo ortodoxo restringe la problemática del género a una cuestión de clase; en cambio el neo-marxismo, no limita la solución de los problemas de las mujeres a la abolición del *capitalismo*, sino que reclama también la resolución de los problemas derivados del *patriarcado*.

Este nuevo *FSM* considera que la *mujer proletaria* está doblemente sometida, al capitalismo como sistema social y al patriarcado como sistema sexual. En consecuencia, la emancipación de la mujer se logrará cuando desaparezcan las cadenas que la atan a la clase social y a la división sexual, transformando de ese modo tanto el ámbito público como la esfera privada.

A esta perspectiva se le han efectuado diversas críticas que se señalan, continuación:

a) Desde el punto de vista social, el *FSM* (particularmente su versión más ortodoxa) es ciego a los problemas derivados del mundo privado, porque omite o soslaya la realidad constatable que el hombre de la clase obrera ha sido, muchas veces, un agente de opresión de las mujeres. Para esta perspectiva, el hombre trabajador es siempre un aliado. Esta forma de mirar la realidad obtura la posibilidad de abordar los problemas derivados del machismo, la violencia familiar, la violación, entre muchos otros.

b) Desde el ámbito investigativo, al *FSM* se lo ha calificado de *reduccionista* porque solo estudia la problemática de la mujer como objeto de explotación económica. Esta perspectiva explica las contradicciones sociales a

partir de un único principio explicativo, el de la clase social. Para el *FSM,* existe una relación esencial entre el problema de la mujer y la opresión de clase derivada de la producción capitalista.

### 5.3 Los feminismos y la educación de las mujeres

Estas teorías han llevado su discusión al campo educativo, así se puede apreciar que:

El *FL* se preocupa por eliminar aquellas barreras educativas que impiden el acceso de las mujeres a lo público, por ello, se propone desbaratar los estereotipos de género que se trasmiten en los diversos espacios que involucran el proceso educativo. En tal sentido se puede mencionar que, el uso del tiempo, la distribución del espacio, los mensajes que comunican, los materiales escolares que emplean, entre muchos otros (Bonal, 1997), pueden contribuir a derribar esos obstáculos en la sociedad.

El *FR* se esforzará por lograr que se reconozcan y transformen las relaciones de poder entre hombres y mujeres, y su reproducción y legitimación mediante la escuela. Las políticas de cambio radical están dirigidas a construir una educación basada en la experiencia femenina (Bonal, 1997).

El *FSM* orientará su esfuerzo educativo a clarificar la posición de la mujer dentro de la economía y de la familia. La cuestión clave que intentará develar y modificar es el carácter reproductor de la escuela en la división de género dentro del capitalismo.

Como se puede apreciar, los diversos feminismos visualizan el campo pedagógico como un espacio vital para plantear sus discusiones. En cierto sentido se puede suponer que, si logran dejar marcas en lo educativo, sus luchas en los otros campos sociales (laboral, político, etc.) se verían facilitadas.

## 5.4. Caminos recorridos en la educación de las mujeres

La educación de las mujeres construida a lo largo del tiempo ha ido modificándose, la misma refleja el cambio de posicionamiento sobre el lugar que se le ha atribuido a las mujeres en la sociedad; en este trabajo se identifican tres modelos que visibilizan dichos cambios: La escuela segregada, la mixta y la co-educativa.

### 5.4.1. Escuela Segregada

La *escuela segregada* es un tipo de institución educativa destinada a la enseñanza de personas que pertenecen a un mismo sexo. En esta propuesta, las mujeres acceden mayoritariamente a la escuela, pero en espacios educativos o con curriculum diferenciados donde la socialización está destinada, fundamentalmente, a profundizar las tareas que, supuestamente, le corresponden a su rol.

La *educación segregada* comienza a constituirse en Europa a mediados del siglo XVIII. Según Subirats (1994) las ideas educativas vigentes hasta ese entonces eran que hombres y mujeres fueron creados/as por Dios para desempeñar distintos roles, esta idea se vio reforzada en el siglo XIX, con los planteamientos del pedagogo Jean-Jacques Rousseau, quien defendía la existencia de diferencias naturales en las aptitudes y capacidades de cada sexo. Desde este punto de vista, las niñas debían aprender a hilar, coser y cocinar mientras que los varones tendrían que aprender matemáticas y geografía.

Este tipo de escuela, perpetúa el *orden patriarcal* en tanto legitima el dominio del hombre sobre la mujer e impone la perspectiva masculina como la única mirada posible, al punto de identificarla con lo humano. Este esquema de pensamiento toma al sexo masculino como todo lo humano y como centro del universo y medida de todas las cosas y, además justifica que el hombre sea el único sujeto capaz de gobernar, dictar leyes e imponer justicia (Moreno, 1986). Como consecuencia de ello, el *orden patriarcal* relega “lo femenino” a una

posición marginal, insignificante o inexistente, invisibilizando de ese modo a las mujeres y a su mundo.

La *escuela segregada* emplea un *currículum diferente* para varones y para mujeres. En dicho currículum se proponen contenidos conforme a los roles sexuales, así los niños aprenden conocimientos que les permiten desenvolverse en el empleo, mientras que las niñas son educadas para el mundo doméstico. Subirats (1998) indica que el *currículum diferenciado* puede ser total o parcial, esta diferenciación se aprecia en el mantenimiento de asignaturas específicas como: las labores, el aprendizaje de tareas domésticas para las niñas, el uso de libros de texto diferentes para cada sexo, la realización de prácticas deportivas diferenciadas, etc. Según esta investigadora, estos rasgos pueden producirse todos a la vez o aparecer en forma fragmentaria. Ello depende de las tradiciones de cada país [14].

| | SEGREGACIÓN | INTEGRACIÓN | INCLUSIÓN |
|---|---|---|---|
| **Sociedad** | **Sociedad Patriarcal**<br><br>Creencia en la superioridad del varón. La diferencia es vista como inferioridad.<br><br>El mundo de lo público es del varón y la esfera de lo privado doméstico es exclusiva de las mujeres. | **Sociedad Meritocrática**<br><br>Creencia en la igualdad formal entre varones y mujeres.<br><br>La diferencia es producto del talento y del esfuerzo individual.<br><br>La mujer accede al mundo público pero el mundo doméstico continúa siendo exclusivamente femenino. | **Sociedad Democrática** [15]<br><br>Creencia en la igualdad real entre varones y mujeres. La diferencia es respetada y ejercida<br><br>Tanto mundo público como el privado son espacios igualitarios, son tanto del varón como de la mujer. |
| | | | |

[14] En Argentina la educación segregada tuvo su correlato en la Ley 1420 sancionada en 1884. Dicha ley admitía la posibilidad de generar un curriculum diferencial para mujeres que incluía Economía Doméstica; se les enseñaba su papel en la familia, la administración del orden doméstico. Ellas debían aprender a lavar, planchar, limpiar pisos, vidrios, puertas, ventanas, celosías, techos, paredes; se les enseñaba las precauciones contra la polilla, cucarachas, ratones y moscas; otro capítulo trataba del planchado de camisas y pantalones de hombre, el cuidado de ropas, el modo de cepillar, preservar, remendar, zurcir, doblar y guardar; y obviamente, la infaltable enseñanza culinaria: los modos de picar carne, la conservación de alimentos, el envase y cuidado de los mismos, el manejo de la despensa, etc. (Lionetti 2000:333).

[15] Se necesita plantear alternativas de naturaleza política para paliar y compensar las desigualdades a las que se hace referencia. Un estado democrático debe velar por el equilibro y la cohesión Si en la sociedad se generan desigualdades sociales y culturales, el estado democrático debe intervenir a través de la planificación y desarrollo de políticas que compensen educativamente las desigualdades de los grupos sociales más desfavorecidos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Escuela** | **Escuela segregada**<br><br>Institución destinada a la enseñanza de las mujeres.<br><br>Las mujeres acceden a las escuelas, pero en espacios diferenciados, donde se las forma en lo que "le corresponde a su rol". | **Escuela mixta**<br><br>Institución que enseña a varones y mujeres.<br><br>La escuela admite el acceso a "todos" y "todas" en espacios comunes y formalmente igualitarios.<br><br>La escuela es el instrumento neutral que garantiza la igualdad de oportunidades y la homogeneidad cultural. | **Escuela co-educativa**<br><br>Institución donde hombres y mujeres se educan juntos/as y reciben igual educación.<br><br>La escuela promueve la igualdad real y formal mediante la eliminación de estereotipos sexuales, de desigualdades y de la jerarquía entre géneros. |
| **Curriculum** | **Curriculum diferenciado**<br><br>Contenidos diferenciados según el sexo en los diferentes niveles. | **Curriculum único**<br><br>Contenidos comunes para varones y mujeres, pero lo masculino es tomado como lo universal y lo femenino como déficit**.** | **Curriculum co-educativo**<br><br>Currículum que integra a los géneros con tratamiento equitativo.<br><br>Reconoce la necesidad de tender a la efectiva igualdad entre los sexos". |

Fig. 21. Modelos educativos arquetípicos de la educación de mujeres

En suma, la *educación segregada*, como lo indica Rebollo Espinosa (2007), educa a cada individuo para que pueda desempeñar adecuadamente su respectivo papel sexual. El currículum y su metodología son distintos para niñas y niños, basándose en la afirmación de que existen diferencias naturales de aptitudes y capacidades para los sexos. Este tipo de escuela legitima la creencia en la superioridad masculina y la justificación de la desigualdad existente en el ámbito formal y real.

### 5.4.2. Escuela Mixta

La *escuela mixta* es un tipo de escuela que promueve la educación conjunta de varones y mujeres en un mismo ámbito institucional. Ésta fue creada con la idea de impartir a todos/as los/as alumnos y alumnas "un programa unificado de aprendizaje", tratando de lograr por ese medio la igualdad entre los sexos. Dicha escuela admite el acceso a "todos" y "todas" en espacios educativos comunes y formalmente igualitarios.

La *escuela mixta* se legitima en una *sociedad meritocrática*, dicho ordenamiento social supone que tanto mujeres como varones, por el hecho de

compartir una educación conjunta, tienen las mismas posibilidades. Las diferencias en sus posiciones jerárquicas dependerán de los méritos individuales (talento particular o esfuerzo personal). Para este punto de vista la competencia es el modelo de selección más justo, porque garantiza que cada individuo obtenga lo que se merece según su rendimiento.

La *escuela mixta* adopta el *currículum único* como el dispositivo que regula la enseñanza. Dicho currículum propone el estudio de contenidos únicos, donde prevalece un idioma común (el dominante) que unifica el Estado, una historia común que se configura en memoria de la patria y el desarrollo de las capacidades técnicas y humanísticas que son el sustento de una cultura única. No cabe duda que el *currículo único* es la máxima expresión de la injerencia de una estructura de poder sobre el sistema educativo, mediante esta estrategia los grupos hegemónicos pueden imponer su visión, invocando la identidad como elemento de cohesión.

Desde la perspectiva de la desigualdad de la mujer, el *currículum único* intenta homogenizar tanto a niñas como a niños, bajo un modelo construido en torno a patrones masculinos; este curriculum toma “lo masculino” como universal e incorpora “lo femenino” como subordinado o no valorado.

Como se puede advertir, este curriculum parte de una idea de cultura homogénea, donde “lo femenino” es evaluado en términos de déficit respecto al género masculino. No cabe duda que este currículum supuestamente igualitario está construido a la imagen y semejanza de las necesidades de aprendizaje del varón. La escuela mixta, generalizadora de la escuela masculina para toda la población escolar, invisibiliza el trato diferencial impartido a las niñas y las mujeres (AA. VV, 1989).

Graña (2006) dirá que la *escuela mixta,* por el sólo hecho de contar con espacios educativos donde niñas y niños accedan a los mismos contenidos pedagógicos, tengan los/as mismos/as docentes y empleen idénticos materiales didácticos, hace realidad el “mito de la igualdad y la meritocracia”. Pero, este supuesto *‘triunfo igualitario’; sin embargo, tiene un efecto perverso:*

*contribuye a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual, que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente* (Stromquist, 1997:8). Estas formas camufladas de discriminación promueven la desigualdad, perpetúan la jerarquización construida sobre la base de la diferenciación de sexo y refuerzan, en las niñas, la elección de opciones menos ventajosas.

Algunos estudios sobre el currículum han develado el carácter idílico de esta visión, mostrando la persistente desigualdad entre los sexos en el sistema educativo. En ese sentido, Subirats (1994) ha detectado cinco problemas derivados del *sexismo* que subsisten en la educación mixta. Ellos son:

1) *La posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza*. La escuela es uno de los sectores sociales más feminizados; sin embargo, a pesar de ser mayoría, las mujeres son relegadas a posiciones que suelen ser inferiores a las de los varones en el gobierno educativo.

2) *El androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación.* El análisis de las características del saber transmitido en la enseñanza -desde la perspectiva en que se sitúa esta exposición- pone en evidencia tres cuestiones:

    a) La casi total inexistencia de referencias a los aportes que han hecho las mujeres en la cultura.
    b) La falta de atención a los aspectos culturales que pueden ser especialmente interesantes para ellas.
    c) Las frecuentes afirmaciones que se hacen sobre las mujeres con base a prejuicios y no sobre comprobaciones más serías.

Las ausencias y prejuicios señalados aquí, implican una grave amputación de la historia de la humanidad y un vacío importante en el discurso científico.

3) El *androcentrismo en el lenguaje.* La escuela utiliza constantemente el lenguaje oral y escrito como vehículo de transmisión de los saberes y

normas sociales, e incluso trata a la lengua como objeto de estudio. En ese marco es necesario destacar que, frecuentemente, emerge en la práctica docente, formas sexistas del lenguaje. Un ejemplo de ello es el uso regular -y normativo- del masculino para designar a personas de distintos sexos. Dicho uso silencia la diferenciación sexual y contribuye a la disolución de las identidades ligadas a lo femenino.

4) *Los libros de texto y las lecturas infantiles.* La escuela emplea libros que legitiman -gracias al poder de la palabra escrita y de la imagen- los modelos a seguir. A pesar de que algunas frases e imágenes de los estereotipos sexuales han ido desapareciendo, aún persisten aquellos rasgos sexistas y androcéntricos.

5) *La interacción escolar*. En la interacción entre docentes y estudiantes se pone de manifiesto un conjunto de acciones que gravitan sobre la formación de actitudes. Algunas de ellas son explícitas (currículum prescripto) y dejan marcas visibles en la subjetividad del/la alumno/a; otras en cambio, no son explícitas (currículum oculto) pero también influyen decisivamente, tanto en la auto-valoración de niños y niñas como en las opciones y actitudes que van tomando a lo largo de su formación.

En suma, la *escuela mixta* como se pudo apreciar, solo se limitó a 'juntar" niños y niñas en un mismo escenario escolar sin cuestionar el *orden patriarcal* ni incorporar los saberes y las expectativas de las mujeres. Todo este desarrollo permite acordar con Rebollo Espinosa (2006) quien afirma que, la *educación mixta* se fundamenta en una educación conjunta, en un curriculum único, en espacios educativos comunes que se presentan como lugares donde se da la igualdad formal; pero ello no elimina en la práctica las numerosas consecuencias discriminatorias.

Antes de continuar con el siguiente modelo, es necesario indicar que la *escuela mixta* implicó un avance con relación al modelo de segregación; no

obstante, no debe equipararse (aunque así se haya hecho erróneamente en tantas ocasiones) a la propuesta co-educativa como se verá en el siguiente punto.

### 5.4.3. Escuela co-educativa

Si bien es cierto, desde el plano terminológico la denominación *co-educación* alude a la educación conjunta de dos o más grupos de población netamente distinta; pero en el mundo educativo en general y en este trabajo en particular, se referirá específicamente, *a aquella práctica pedagógica donde mujeres y varones aprenden juntos y reciben igual educación*. Esta forma de entender la educación revisa y transforma las pautas sexistas de la sociedad, fomenta el respeto y la cooperación entre las personas y busca alcanzar una convivencia pacífica y placentera para todos y todas.

Este modelo educativo; por un lado, al igual que la escuela mixta, exige la *igualdad de oportunidades en los puntos de partida* (académicas y sociales), de tal modo que nadie -por razones de sexo u otra desigualdad- parta en situación de desventaja; por el otro lado, a diferencia de la escuela mixta, se esfuerza por lograr la igualdad en los *puntos de llegada*, y para ello, se propone superar el sexismo generando espacios donde todos y todas tengan las mismas exigencias y accedan al mismo tipo de enseñanza.

El *sistema democrático* constituye la piedra angular sobre la que se edificará este modelo educativo, porque este orden social permite la participación de las mujeres en forma igualitaria. Este sistema se sostiene en el principio de igualdad y se funda en el respeto hacia los/as demás y hacia sí mismo/a. El sentido de la libertad está ligado al de la responsabilidad y la solidaridad.

En ese marco, la *escuela* debe ser un espacio que promueva la igualdad real y formal donde se proporcione una educación igualitaria y los espacios físicos potencien el proceso educativo. Esta institución debe estar preparada para detectar y transformar las desigualdades mediante la eliminación de los

estereotipos sexuales, las discriminaciones sexuales y la jerarquía entre géneros.

El *curriculum co-eductivo* ni es un conjunto de nuevos contenidos, ni son actividades que se limitan a una intervención anecdótica y parcial de "lo femenino" en la curricula. La co-educación supone un replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello supone cambios en las finalidades, en los contenidos básicos, en la organización del sistema, en las orientaciones metodológicas generales, en la fijación de criterios de evaluación, etc. En suma, se trata de modificar en el plano escolar, la cultura opresiva que legitima el *sistema patriarcal* sostenido en los arquetipos que se construyeron sobre los seres humanos.

García Colomer (2001) propone algunos criterios para la elaboración de un modelo co-educativo que ayude a construir una educación integral, a continuación, se los mencionan:

- Integrar la esfera pública y privada a la hora de construir el curriculum escolar.
- Analizar el androcentrismo que subyace en el modelo educativo actual.
- Revisar los diferentes aspectos y situaciones que se dan dentro del aula con relación al mantenimiento de los estereotipos sexistas (lenguaje, interacción educativa, invisibilidad de las mujeres) y su reflejo en el curriculum escolar.
- Contrastar la situación escolar propiamente dicha con las expectativas sociales y familiares con relación a los sexos, para propiciar estrategias comunes y complementarias entre la familia y la escuela.
- Construir un modelo de persona que vaya más allá de los tradicionales presupuestos tomando como base los géneros.
- Propiciar valores no jerarquizados en función del sexo y relativos a un modelo de persona autónoma y flexible.
- Desarrollar estrategias metodológicas más acordes con los estilos de aprendizaje de niñas y niños, lo que permitirá la reflexión crítica sobre ciertas rutinas didácticas.

- Favorecer el diálogo escuela-familia poniendo de manifiesto las implicaciones de ambos contextos con relación a los estereotipos de género.
- Re-contextualizar la diversidad social y escolar en relación con los distintos temas transversales, sin olvidar las relaciones entre todos ellos.
- Incorporar la historia de las mujeres, sin generalizar sino atendiendo a una diversidad, porque no todas las mujeres son iguales.

En suma, en el modelo co-educativo, el género se convierte en la clave del trabajo pedagógico; en ese marco, los valores y prácticas tradicionalmente asociados al mundo femenino se reconocen como importantes y se los incluye en el currículum y, además, se eliminan los estereotipos sexistas y la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino. En ese modelo, la igualdad educativa es, formal y real y se sostiene en la diversidad personal.

Haciendo una mirada retrospectiva de este capítulo, es necesario destacar tres aspectos relevantes:

En primer lugar, en este trabajo se aportaron algunos datos que pusieron de relieve aquellas situaciones que limitan o invalidan el reconocimiento, goce o ejercicio de los Derechos Humanos fundamentales, datos que permiten tomar conciencia de los prejuicios que produce la desigualdad que viven las mujeres. Esa toma de conciencia implica asumir la propia ignorancia y una actitud crítica frente a la mentira que justifica o perpetúa a aquellos sectores sociales hegemónicos que se benefician por esa desigualdad.

En segundo lugar, se efectúo un recorrido panorámico de las diversas posiciones que explican las desigualdades que viven las mujeres; en ese marco se pudo advertir la existencia de dos posiciones. La de los/as *antifeministas* que consideran a la mujer como inferior al varón, esta forma de pensar se enraíza en algunas tradiciones filosóficas, religiosas o científicas que aún tienen una importante presencia. La de los/as *feministas* (Liberales, Radicales y Socialista-Marxistas) que promueven la igualdad entre mujeres y

varones y, entienden que la desigualdad vivida por las mujeres es una construcción que responde a un ordenamiento social que beneficia al hombre y; por lo tanto, se proponen luchar por la igualdad de las mujeres.

En tercer y último lugar, se describieron las distintas propuestas en el campo de la educación de la mujer. En ese contexto se efectuó una caracterización detallada de tres modelos arquetípicos de la educación como lo son: la *educación segregada, la mixta y la co-educación.* En esa caracterización se pudo apreciar que estas respuestas educativas reflejan un posicionamiento en torno al lugar y la importancia que se le atribuye a las mujeres en la sociedad.

# CAPÍTULO 6. DESIGUALDAD SOCIAL POR DIFERENCIA ÉTNICA Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

Los importantes cambios políticos, económicos y sociales acontecidos en los últimos años no han resuelto los problemas étnicos; por el contrario, la crisis económica mundial, las guerras y los procesos migratorios que ellos engendran han profundizado las dificultades asociadas o derivadas de las desigualdades étnicas.

Para lograr una aproximación a la comprensión de los problemas de la de ésta desigualdad y sus implicancias educativas, en este trabajo se intentará:

a) Definir el alcance conceptual de la noción de desigualdad étnica ilustrándolo con algunos datos cuantitativos.
b) Analizar diversas teorías explicativas acerca de la desigualdad étnica.
c) Caracterizar los caminos transitados por las diversas propuestas educativas para abordar dicha desigualdad.

## 6.1. Alcance conceptual de la desigualdad étnica

En este trabajo se entiende a la *desigualdad social producida por diferencias étnicas,* como el proceso en virtud del cual se niega, anula o restringe el reconocimiento, el goce o el ejercicio, de los Derechos Humanos en las esferas socio-política, económica y cultural, por pertenecer a una etnia, linaje u origen nacional, o por poseer un color de piel determinado.

La *diferencia* (en este caso la *étnica*) es el punto donde se apoya la inferiorización o negación del “otro” o la “otra” y justifica *la desigualdad social*. El hecho que una persona sea *diferente* la convierte en inferior en jerarquía y; como consecuencia de ello, sus derechos son restringidos o anulados. Esta negación o inferiorización puede emerger, ya sea como mecanismos simbólicos y acciones cotidianas, o como políticas sistemáticas y oficiales de

Estados o gobiernos, como en el caso de los regímenes que han aplicado métodos de *apartheid* (Hopenhayn y Bello, 2001).

A continuación, y solo con el fin de iniciar un proceso de reflexión en torno a esta problemática, se aportan algunos datos de los últimos 30 años que ponen de manifiesto esta desigualdad en América Latina**.**

**POBLACIÓN ORIGINARIA**

● En **Guatemala** pertenecer a los pueblos originarios, equivale a estar situado/a en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor incidencia de pobreza y extrema pobreza (Sacalxot, 2005). El 87% de estos pueblos se hallan debajo de la línea de pobreza y el 24.1% son analfabetos (casi seis veces superior a los/as blancos/as).
● En **Colombia**, según el Censo de 1993, el analfabetismo de la población indígena (24.7%) es el doble del promedio nacional (12.7%).
● En **México** se contaba en 1995 con una población indígena estimada de alrededor de 8 millones de personas. Este país no es ajeno a las problemáticas que mantienen a las etnias en condiciones de vida desfavorables, si se compara con la población blanca. Según Embriz y Ruiz Mondragón (2003) de los/as 6.222.813 analfabetos/as que había en 1995, una cuarta parte pertenecía a los pueblos originarios. El acceso a los servicios públicos es sumamente deficitario, el 37,8% de los hogares indígenas no cuenta con agua potable, carencia que es conocida por su alta incidencia en las enfermedades relacionadas con la pobreza.
● En **Venezuela**, país con 2,2% de población indígena, la proporción de hogares en estado de pobreza (28.36%) es mayor que la de los blancos (Renault, 2005). En cuanto a la pobreza extrema, el porcentaje de hogares indígenas es 5% mayor al de los hogares promedio.
● En la **Argentina** se han identificado entre 300.000 a 1.000.000 de indígenas que pertenecen aproximadamente a 30 grupos étnicos distintos. Este sector social presenta mayores niveles de pobreza y analfabetismo. El Censo de 2001 detectó que las ciudades más importantes del país tienen niveles de analfabetismo significativamente menores (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 0,5%; Santa Fe, 2,5% y, Córdoba, 2,1%) que los de las provincias empobrecidas como Chaco (8%); Formosa (6%); Jujuy y Salta (4,7%). En estas últimas se ubican los pueblos originarios toba-qom, wichí, pilagá, chorote, chané, kolla, diaguita-calchaquí, avá guaraní y chulupí.

Fig. 22. Datos sobre la desigualdad étnica en América Latina

De estos datos ilustrativos, sólo se destacarán dos aspectos:

Primero, en *América Latina* (región caracterizada por su diversidad étnica), a los pueblos originarios se le restringen sus derechos a la satisfacción de sus necesidades (educación, vivienda, salud, etc.). Prueba de ello es el alto porcentaje de empleo precario, altos niveles de pobreza y baja escolarización de estos pueblos.

Segundo, la *Argentina* (también caracterizada por su diversidad étnica) no es una excepción, porque al igual que en el resto de América Latina, los/as "otros/otras" pertenecientes a sectores culturales subalternos son inferiorizados/as, en tanto se les niega o restringe el ejercicio de los Derechos Humanos garantizados en los marcos legales. Prueba de ello son los datos relativos a la deficitaria situación socio-educativa de las *provincias* donde habitan los pueblos originarios.

### 6.2. Posiciones teóricas acerca de la desigualdad étnica

Para ordenar las diversas hipótesis explicativas acerca de la desigualdad étnica, en este trabajo se entrecruzarán dos coordenadas: La ontológica y la política.

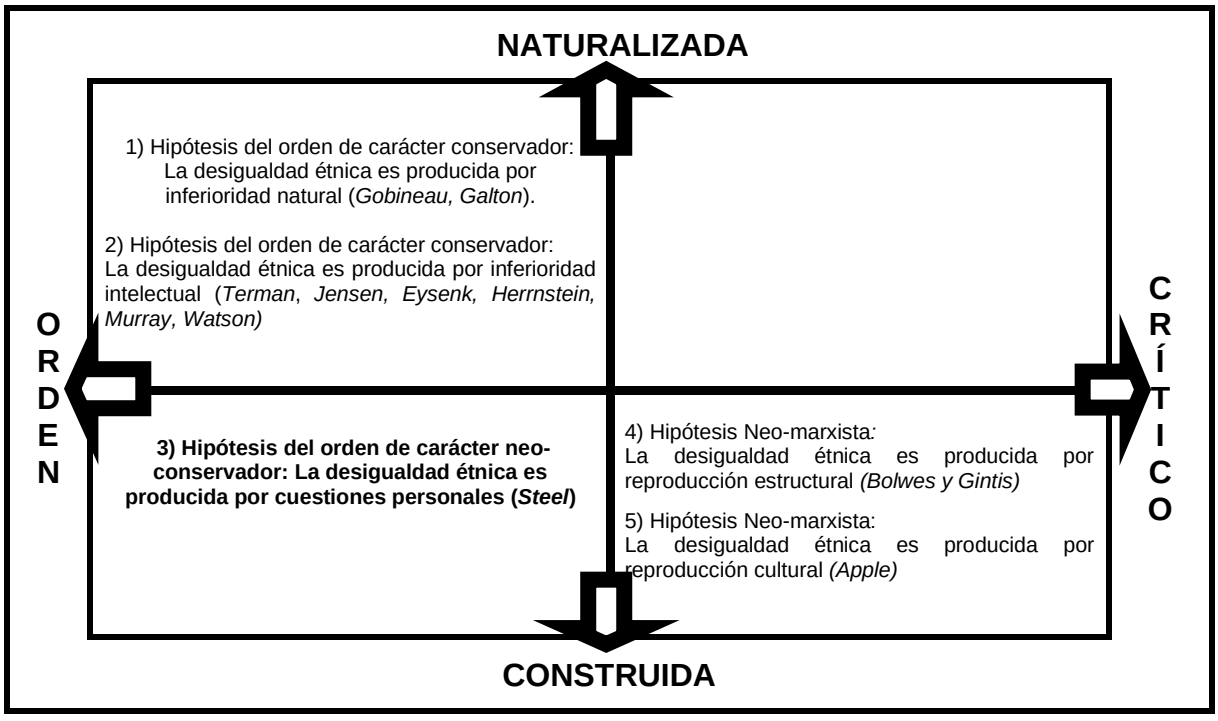



Fig. 23. Clasificación de las hipótesis explicativas acerca de la desigualdad étnica

La coordenada *ontológica* identifica dos perspectivas antagónicas; la que considera a la realidad social como *naturalizada,* en tanto está dada y; la que la entiende como *construida,* en tanto es una creación humana resultante de las interacciones entre los distintos miembros de una sociedad.

La coordenada *política*, también identifica dos posiciones contrapuestas. La de los/as *conservadores/as* y su versión renovada los/as *neo-conservadores/as,* que propugnan el mantenimiento del orden social y la de los/as *críticos/as,* que ponen en cuestión dicho orden (Fig. Nro. 23).

Como resultado del entrecruzamiento de dichas coordenadas se pueden identificar dos grandes posiciones. *La del orden* que, trata de perpetuar el poder de los grupos que pertenecen a la cultura hegemónica, aportando ideas que justifican la desigualdad étnica existente y; *la de la crítica*, que trata de incomodar o transformar dicha cultura hegemónica, aportando argumentos que develan los mecanismos que se emplean para excluir a los grupos étnicos que pertenecen a culturas subalternas.

### *6.2.1. Posición I. Perspectiva del orden*

Para la perspectiva del orden existen grupos étnicos que, por su capacidad genética diferenciada o su "valor innato", son superiores a otros grupos y, esto les otorga el derecho a ejercer su dominio. Esta forma de pensar el problema ha tenido una amplia aceptación en la comunidad científica en el siglo XIX y XX y mantiene una vigencia inusitada en el siglo XXI.

En este punto se analizan los ejes centrales de tres hipótesis "supuestamente científicas" que, justifican la superioridad de un grupo étnico sobre otro: una de raíz biológica, la otra de base psicológica y la tercera de base socio-cultural.

| POSICIONES | HIPÓTESIS EXPLICATIVAS | IDEA FUERZA |
|---|---|---|
| Posición I: **La del orden** | *Hipótesis conservadora* **1) La desigualdad étnica producida por inferioridad natural (*Gobineau, Galton*)** | Supremacía de la raza blanca e inferioridad genética de las otras razas. |
| | **2) La desigualdad social producida por inferioridad intelectual (*Terman, Jensen, Eysenk, Herrnstein y Murray)*** | Supremacía intelectual blanca e inferioridad cognitiva de los/as negros/as e hispanos/as. |
| | *Hipótesis Neo-conservadora* **3) La desigualdad étnica producida por cuestiones personales** | La actitud negativa hacia sí mismo/a y hacia el trabajo genera desigualdad étnica (grupo étnico con problemas de valores). |

| | | |
|---|---|---|
| | **(*Steel*)** | |
| Posición II:<br>**La de la crítica** | *Hipótesis Neo-marxista*<br>**4) La desigualdad étnica producida por reproducción estructural *(Bolwes y Gintis)*** | La desigualdad étnica es efecto de la división económica existente en la sociedad y subproducto del conflicto entre burguesía y proletariado.<br>La escuela reproduce el orden económico porque:<br>-*Su fin* es preparar al grupo étnico subalterno y al proletariado para los empleos del nivel inferior del mercado laboral.<br>-*Los contenidos que se enseñan* reproducen los mecanismos de dominación y subordinación (curriculum oculto). |
| | **5) La desigualdad social producida por reproducción cultural *(Apple)*** | La desigualdad étnica en la escolarización se produce porque:<br>-El sistema educativo auto-reproduce la estructura social existente mediante el adoctrinamiento ideológico al servicio del sistema político.<br>-El saber escolar que se enseña proporciona una ventaja sistemática a los/as estudiantes de la cultura hegemónica. |

Fig. 24. Síntesis de las teorías explicativas sobre la desigualdad étnica

*Primera hipótesis: La desigualdad étnica producida por inferioridad natural*

La primera hipótesis de carácter conservador, está fundada en teorías con raíz biológica, considera que existen razas superiores e inferiores (no todos son iguales desde el punto de vista natural). Estas teorías adquieren visibilidad a mediados del siglo XIX, de la mano de algunos de sus más destacados impulsores: Arthur Gobineau en Francia y Francis Galton en Inglaterra, entre muchos otros.

En Francia, en el Siglo XIX (1800), el aristócrata Arthur Gobineau, recurriendo a argumentos de tipo histórico, antropológico, biológico y psicológico construye una doctrina que justifica la superioridad de los germanos que habitan Gran Bretaña, Francia, Bélgica y Alemania. Para este aristócrata, la única raza superior es la aria, ya que el resto se habría mezclado con la raza negra y amarilla.

Gobineau, escribió en 1853 su polémico: “Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas”, en ese trabajo propone la “teoría de la supremacía de la raza blanca”, según la cual el germano es superior, en tanto que es la única raza pura poseedora del monopolio de la belleza, de la inteligencia y de la fuerza.

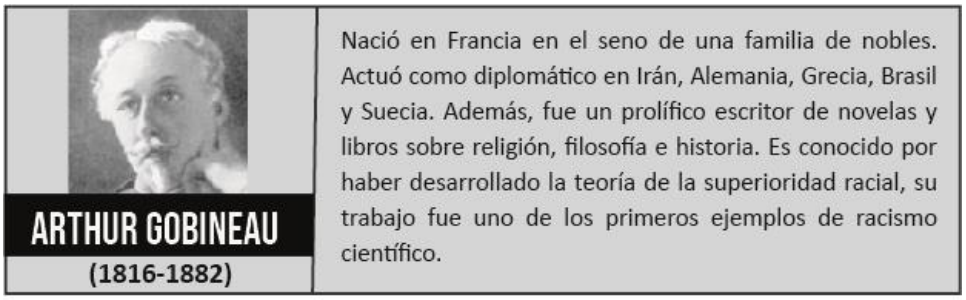



Fig.25. Notas biográficas de Arthur Gobineau

Fiel a la división más común de su época, consideraba que la humanidad está dividida en tres grandes razas: la brutal, sensual y cobarde raza negra; la débil, mediocre y materialista raza amarilla y; por último, la inteligente, enérgica y corajuda raza blanca. Por ello esta raza debía imponerse sobre las demás y ser fundadora de la civilización.

Su construcción teórica inscripta en la tradición intelectual de la Ilustración, tuvo escasa relevancia en su tiempo, pero fue recuperada posteriormente por otros autores que promovieron la “superioridad *del blanco caucasoide”* frente al *“grupo de color”*. Sobre la estela de esta obra, nació el racismo científico, de hecho, la tesis sobre la superioridad racial influyó en escritores alemanes y fue adoptada por el mismo Adolf Hitler.

En Inglaterra a fines del siglo XX, Sir Francis Galton (1822-1911), continúa en esta línea de pensamiento, pero en ese momento se habían producido cambios respecto a los tiempos de Gobineau. En el Imperio Británico (bajo la Reina Victoria), el liberalismo, el capitalismo, la industrialización y el positivismo estaban en la cúspide.




Fig.26. Notas biográficas Francis Galton

En ese marco, el darwinismo proporcionó la base para el pensamiento de Galton (quien además era primo de Darwin). Los argumentos científicos construidos por este pensador reforzaron la hegemonía política de Inglaterra y la perspectiva eurocéntrica que se estaba edificando.

Galton, fundado en el principio de la “supervivencia de los más aptos” y en la “teoría sobre la herencia”, acuña la noción de eugenesia (del griego bien nacido) como la “ciencia del mejoramiento del linaje”. Dicho autor consideraba que, el deterioro o degeneración de la raza era un problema hereditario y no el producto de las condiciones socio-ambientales.

Para él, la eugenesia prueba que las clases altas estaban biológicamente bien dotadas, pero se reproducían poco; en cambio, las clases bajas estaban mal dotadas -por eso eran inferiores- pero se reproducían mucho. Por ello, proponía que, la ciencia se encargara de la selección de los mejores progenitores (igual que los animales o vegetales); porque le permitiría la perduración de los especímenes superiores e impediría la sobrevivencia de los inferiores.

Como consecuencia de ello se debían eliminar las políticas de beneficencia, porque eran contraproducentes, en tanto retrasaban la “ley natural” de la supervivencia. La decadencia de la raza era hereditaria y la única

solución era el control de los matrimonios y la reproducción de los individuos más aptos.

*Segunda hipótesis: La desigualdad étnica producida por inferioridad intelectual*

Esta hipótesis conservadora, de raíz psicológica, surge a principios del siglo XX y se consolida a lo largo del mismo. Los *tests* de inteligencia fueron las herramientas que emplearon algunos/as científicos/as para justificar la superioridad intelectual de una raza sobre la otra.

Binet crea en 1905, en Francia, el primer *test* de inteligencia con el fin de identificar a los/as niños/as con problemas de aprendizaje y remitirlos/as a escuelas especiales para que sean tratados/as igualitariamente. No obstante, a principios del siglo XIX, Terman (citado por McCarty, 1994) lleva el *test* a EE.UU. y lo convierte en una herramienta productora y legitimadora de desigualdad social. Este investigador señalaba que, los *tests* probaron que los pueblos originarios de norteamérica, los mexicanos y los afro-americanos eran inferiores a los blancos, porque no eran capaces de dominar abstracciones, pero estaban en condiciones de convertirse en trabajadores eficientes.

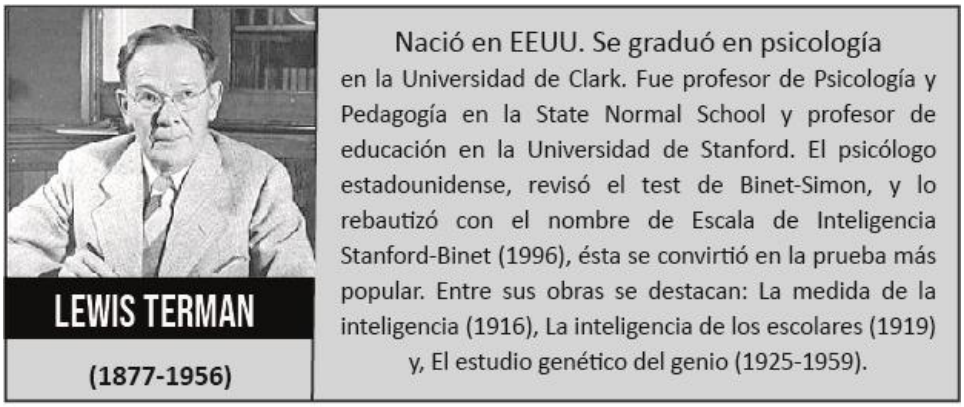



Fig. 27. Notas biográficas de Lewin Terman

Terman y otros seguidores americanos de Binet, emplearon el *test* como herramienta destinada a establecer niveles jerárquicos en la sociedad. Estos investigadores asociaron la medición de la inteligencia al problema de la herencia y convirtieron al *test* en un medio para detectar individuos con escasa

inteligencia y; por lo tanto, para ellos, genéticamente inferiores. Como respuesta al uso de estos tests, a los/as individuos/as que no los “superaban” se les debía impedir su reproducción, porque empeoraría la calidad poblacional de EE.UU justificándose, de esta manera, las leyes de esterilización obligatoria aprobadas en la época.

Este autor además, estaba convencido, que los “débiles mentales” eran delincuentes potenciales que convenía vigilar. En torno a esta idea asumía que los *tests*, por ser una herramienta científica, podían contribuir a limitar la reproducción de la debilidad mental y, a eliminar una enorme cantidad de delitos, pauperizaciones e ineficiencias sociales (Terman, citado por Kamin, 1974).

A mediados del siglo XX (durante las décadas del ‘60 y del ‘70) Arthur Jensen y Hans Eysenck entre otros, siguieron efectuando trabajos enmarcados en un racismo fundado en la heredabilidad del Coeficiente Intelectual (CI).




Fig. 28. Notas biográficas de Arthur Jensen

Jensen sostenía que genéticamente había dos niveles de inteligencia: el nivel 1 correspondía a la inteligencia mecánica, de aprendizaje memorístico y asociación simple que estaba difundida entre los negros, desempleados y las clases bajas. El nivel 2, asociado a la inteligencia abstracta, que se daría entre los blancos y la clase media alta. Esta idea fue avalada en un trabajo donde,

tras revisar diversas investigaciones sobre este tema, concluyó que el CI de los negros es 15 puntos más bajo que el de la población blanca (Jensen, 1969).

El estudio de Jensen dio cabida a una corriente política de rechazo a los gastos en educación para los/as negros/as y los/as pobres de los EE.UU., porque se entendía que no tenía sentido gastar dinero en la educación en gente con Nivel 1 de inteligencia, porque su problema era de carácter genético y; por ello, no había posibilidades de mejorar la situación.

Ante las críticas que se les hacían a estas ideas, el autor señalaba:

> ***No soy racista por creer en la posibilidad de que los negros tengan un talento natural innato especial*** *para ciertas pruebas atléticas (…) o para ciertas formas musicales de expresión (...).* ***Tampoco soy un racista*** *por considerar seriamente la posibilidad de que* ***la demostrada inferioridad de los negros americanos en los test de inteligencia pueda, en parte, ser debida a causas genéticas.*** *Sería un racista si dedujera de los hechos conclusiones como la de que la segregación está justificada. Es importante mantener estos dos resultados bien separados; una cosa son los hechos y otra las actitudes*[16]*.*

Esta frase expresada por el autor es tan clara que, no hace falta hacer observaciones sobre su posición en torno a la desigualdad étnica.

A fines del siglo XX, *Herrnstein y Murray* (1994) publican el polémico libro: *La curva de Bell*, el mismo estudia la evolución de la sociedad americana basándose en las diferencias en habilidades cognitivas, esencialmente, la inteligencia.

[16] Las negritas no corresponden al texto original

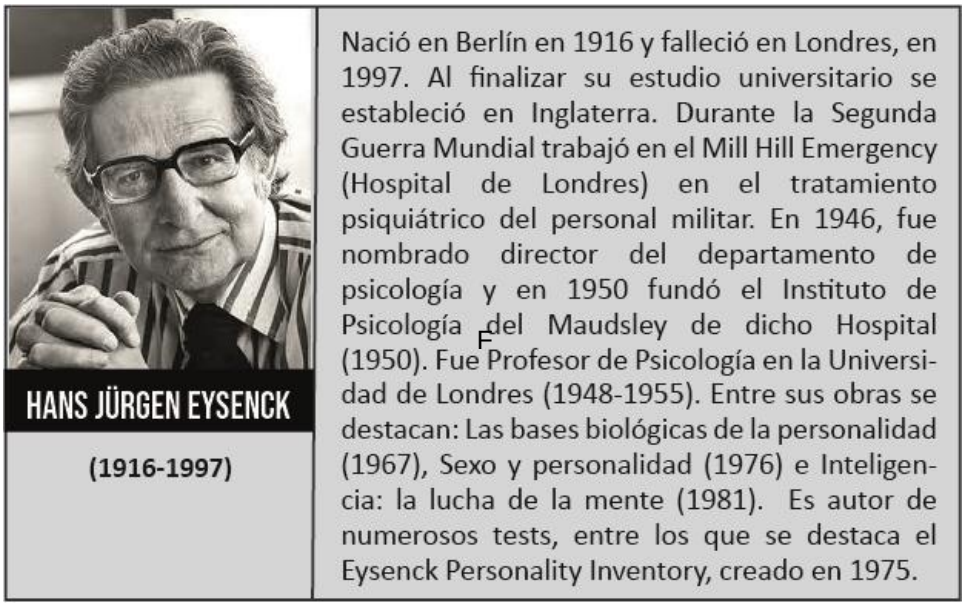



Fig. 29. Notas biográficas de Hans Jürgen Eysenck

En este trabajo, Herrntein y Murray, luego de comparar las distribuciones de aptitudes sociales e intelectuales entre poblaciones de distintas razas, concluyen que, los hispanos y afroamericanos tienen peores resultados que los blancos en los *tests* de inteligencia, lo cual demuestra, según ellos, que son genéticamente inferiores y; por ello, no pueden hacer frente a las demandas de la sociedad moderna. Como se puede apreciar, la desigualdad étnica es producida por la inferioridad genética de los/as negros/as de la clase obrera y de los/as inmigrantes.

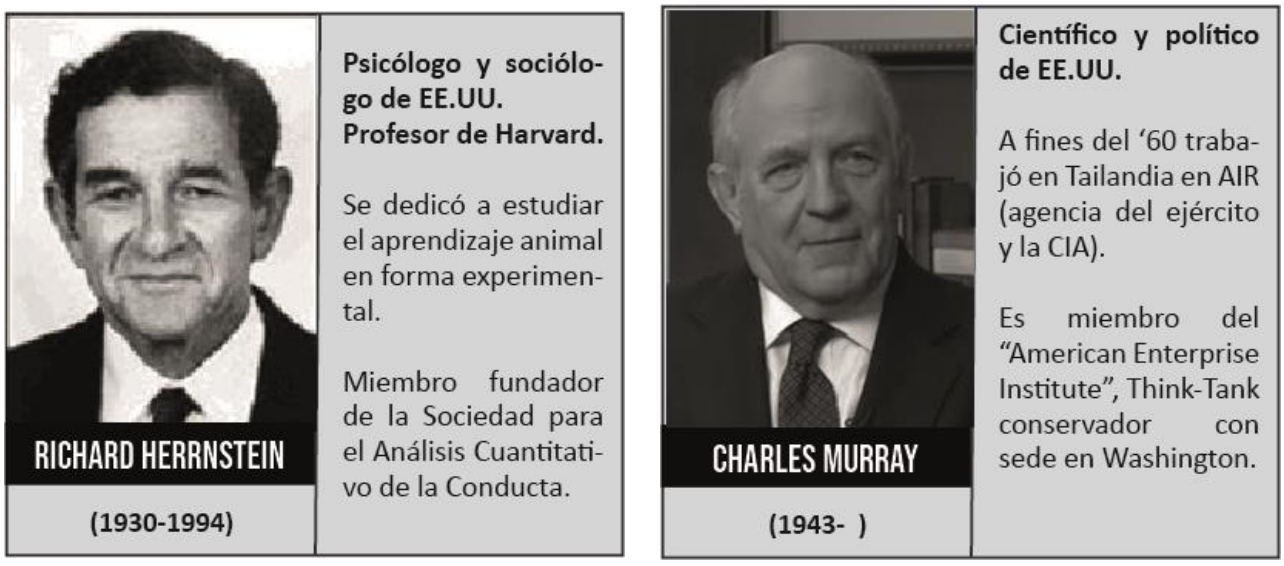



Fig. 30. Biografía de Richard Herrntein y Chales Murray

La *Curva de Bell*, escrito durante la hegemonía neo-conservadora de los ‘80, fue uno de los pilares de la política de Ronald Reagan y, constituye el retorno del coeficiente intelectual como variable explicativa de la desigualdad social. Dicha explicación proporciona nuevos fundamentos que justifican la desigualdad creciente en un capitalismo que, precisa legitimarse ante un ambiente cada vez más salvaje.

Por último, vale la pena citar la opinión del prestigioso investigador *James Watson* (co-descubridor del ADN) quien, habiendo recibido el Premio Nobel de Medicina en el año 1962, en octubre de 2007, declaró a la prensa británica, aunque luego se arrepintió, que las políticas sociales de ayuda en África fracasarían porque suponen falsamente que los africanos tienen la misma inteligencia que los europeos, debido a este comentario y a otros similares realizados en un documental, en 2019 se lo despojó de tales títulos honorarios.

En suma, este breve desarrollo permite comprobar que algunas consideraciones xenofóbicas de raíz biológica o intelectual que, sirvieron de fundamento “científico” para justificar la desigualdad social, lejos de ser eliminadas, tienen una vigencia inusitada en la sociedad en general y en algunas comunidades académicas en particular.

*Críticas efectuadas a estos modelos explicativos*

A continuación, y, de manera sucinta, se mencionan al menos cuatro objeciones que se le han hecho a estos modelos explicativos

1) *La raza no es una propiedad biológica inalterable, sino que es una categoría que varía.* Desarrollos recientes en el estudio de la genética indican que, el concepto de *raza carece de fundamento biológico*. La raza entendida como una entidad biológica unitaria e independiente no existe; por ejemplo, la “raza blanca pura”, que unifica artificialmente a los estadounidenses descendientes de europeos, no es tan pura como lo suponen sus defensores,

porque en realidad los mismos provienen de diversos grupos euro-americanos con una pluralidad de origen étnico.

2) *La superioridad genética de la raza es insostenible*. Los científicos de la biología molecular y los del proyecto Genoma Humano han confirmado la inexistencia de diferencias sustantivas entre humanos con color de piel diferente.

3) *La debilidad en la elaboración del test de inteligencia*. Los estudios recientes demuestran claramente que la inteligencia constituye una dimensión humana que se encuentra atravesada por factores de orden contextual y; por tanto, es variable y su medición no es sencilla e irreductible. Además, la construcción de estos tests posee sesgos que inclinan la balanza a favor de la cultura occidental y anglófona

4) *Inadecuada asociación entre tests de inteligencia y aspectos heredados*. Algunos estudios consideraron, falsamente, que la inteligencia era heredada. En EE.UU. se elaboraron una serie de argumentos engañosos donde se confundían diferencias culturales con propiedades innatas. Además, se cometía el error de identificar lo heredable con lo inevitable. Al considerar a la inteligencia como una entidad fija, invariable y heredada, se justificó la desigual distribución de riqueza y poder, diciendo que ello era el resultado de las capacidades desiguales de las razas.

Tercera hipótesis: La desigualdad étnica producida por disposición personal

Algunos teóricos sociales neo-conservadores han generado nuevas argumentaciones sobre la desigualdad racial que, se alejaron de los reduccionismos biológicos o psicológicos de los conservadores, pero en esencia, siguen responsabilizando al mismo grupo étnico de sus propios fracasos, haciendo referencia explícita a la falta de “responsabilidad y esfuerzo individual” (Mc Carthy, 1994) como causa de la desigualdad social.

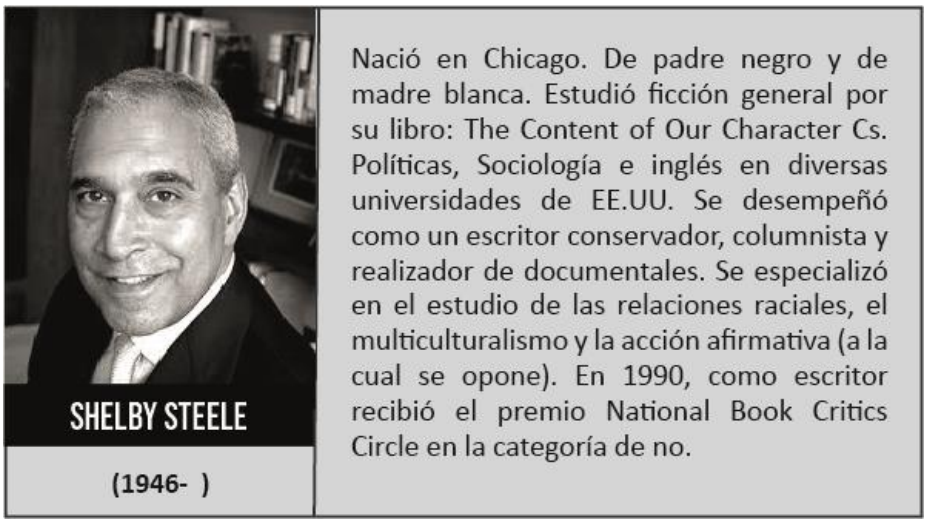



Fig. 31. Notas biográficas de Shelby Steele

Un ejemplo interesante en este sentido es la hipótesis sostenida por *Shelby Steele,* auto-denominado "conservador negro", quien considera que el uso de la victimización (escondida bajo la acción afirmativa) es la causa de la desigualdad y el mayor obstáculo para el verdadero crecimiento de los/as estadounidenses negros. Según este autor, el bajo rendimiento y la escasa titulación de los/as afro-americanos/as en las universidades norteamericanas es causada, fundamentalmente, por el sentimiento de menor valía que le genera, a dicho sector, su victimización.

Para sostener esta mirada, *Steele* efectuó un análisis de la victimización en la relación entre blancos/as y negros/as; en ese marco señala que, las minorías negras generan conflictos y estimulan la conciencia racial, porque esto les posibilita presentarse como víctimas de la explotación blanca. Los/as blancos/as, por su parte, para aliviar su conciencia como victimarios/as, reparan este supuesto daño, ofreciendo beneficios especiales a los/as mismos/as, una suerte de trato compensatorio en virtud del color de su piel.

Este proceso de victimización habilita la generación de *acciones afirmativas*, en palabras de *Steele* la condición de víctimas es una especie de moneda de cambio, pero que no compra nada de valor real o duradero, porque la política de acción afirmativa es infructuosa para promover la igualdad de oportunidades de los afroamericanos, en tanto desalienta la responsabilidad personal y de auto-determinación en los negros.

Para este autor, la solución del problema racial se encuentra en el plano individual; para ello propone; por un lado, cambiar la actitud de oposición y desconfianza de los/as estudiantes negros/as a las autoridades y a los/as estudiantes blancos/as (Mc Carthy 1994: 48) y; por el otro, adoptar la "cultura de excelencia y logro" sin depender de "derechos reservados", porque ello es lo que, realmente, le posibilitará afrontar el desafío académico que implica la complejidad de estudiar en la universidad. Esta salida confirma que la desigualdad social puede ser atribuible a razones de orden individual, como es la actitud de los grupos minoritarios.

### *6.2.2. Posición II. Perspectiva crítica*

Esta posición parte de considerar que todos los seres humanos son iguales, por lo tanto, rechaza en forma contundente la existencia de grupos étnicos superiores o inferiores. Esta visión está resguardada en el paragua de las teorías críticas (marxistas y neo-marxistas) que consideran a la *desigualdad étnica*, no como el resultado de un proceso natural, sino como una construcción humana que beneficia a la cultura hegemónica.

A continuación, se reproducen dos hipótesis explicativas inscriptas en esta posición que develan, cómo los factores culturales o económicos gravitan en la *desigualdad étnica* y legitiman el sistema socio-político vigente.

Cuarta hipótesis: La desigualdad étnica producida por reproducción cultural

Para *Michael Apple* (citado por MacCarty, 1994) la *desigualdad étnica* se genera porque, el sistema educativo auto-reproduce la estructura social existente mediante el adoctrinamiento ideológico, al servicio del sistema político-económico. Según este autor, la escuela no es una institución ideológicamente neutra, sino que es un agente de reproducción de las relaciones sociales de producción que perpetúa, tanto la división étnica del trabajo como la ideología hegemónica. Esta reproducción proporciona una

ventaja sistemática a los/as estudiantes pertenecientes a la cultura hegemónica.



**MICHAEL APPLE**

**(1942- )**

Pedagogo y sociólogo de la educación estadounidense. Es profesor de Currículum e Instrucción y Estudio de Políticas Educativas en la Universidad de Wisconsin-Madison. Fue profesor de Educación Primaria y Secundaria en Nueva Jersey e integrante del sindicato docente. Sus estudios sobre la ideología y el currículum y el desarrollo de escuelas democráticas, fueron de suma importancia para la Pedagogía Crítica. Entre sus obras traducidas al español se encuentran: ¿Puede la educación cambiar la sociedad?. (2018), Escuelas democráticas (2005), Educación y poder (1997), Maestros y textos: una economía política de relaciones de clase y sexo en educación (1997), Ideología y Currículo (1986), entre otros.

Fig. 32. Notas biográficas *Michel Apple*

Para este autor, el análisis de las consecuencias estratégicas del saber escolar, sus silencios y mutilaciones y, la historia de la auto-afirmación de los/as oprimidos/as tienen una importancia desmitificadora, fundamental, en el develamiento de los mecanismos que promueven y perpetúan la desigualdad étnica (McCarthy, 1994).

Quinta hipótesis: La desigualdad étnica producida por reproducción estructural

Estas explicaciones consideran que la raíz de la *desigualdad étnica*, se encuentra en la base económica, porque entre otras razones, la explotación étnica (el trabajo esclavo tanto de los/as negros/as como los pueblos originarios o, la precarización del trabajo extranjero) ha sido siempre la fuente originaria de las plusvalías de los sectores privilegiados de la sociedad que, le da ganancias extraordinarias a los/as capitalistas.

Samuel Bolwes y Herbet Gintis (1985) apelaron a la noción de *curriculum oculto,* acuñada en 1969 por Phillip Jackson, para explicar la

desigualdad étnica. Es necesario recordar aquí que Jackson, tras examinar la vida interior de las aulas, advierte que las escuelas tienen encomendada la misión de preparar a los/as estudiantes para entrar a la cadena de producción y distribución y; en ese proceso, el *curriculum oculto* configura un dispositivo que contribuye efectivamente al logro de dicha misión.

Estos investigadores han aportado argumentos consistentes en esta línea de pensamiento; para ellos la *desigualdad étnica* es el resultado de la división económica existente en la sociedad y un subproducto del conflicto que existe entre burguesía y proletariado. En ese marco, las escuelas reproducen la estructura de *clases sociales* y *el mercado laboral segmentado,* legitimando el orden del sistema capitalista hegemónico.

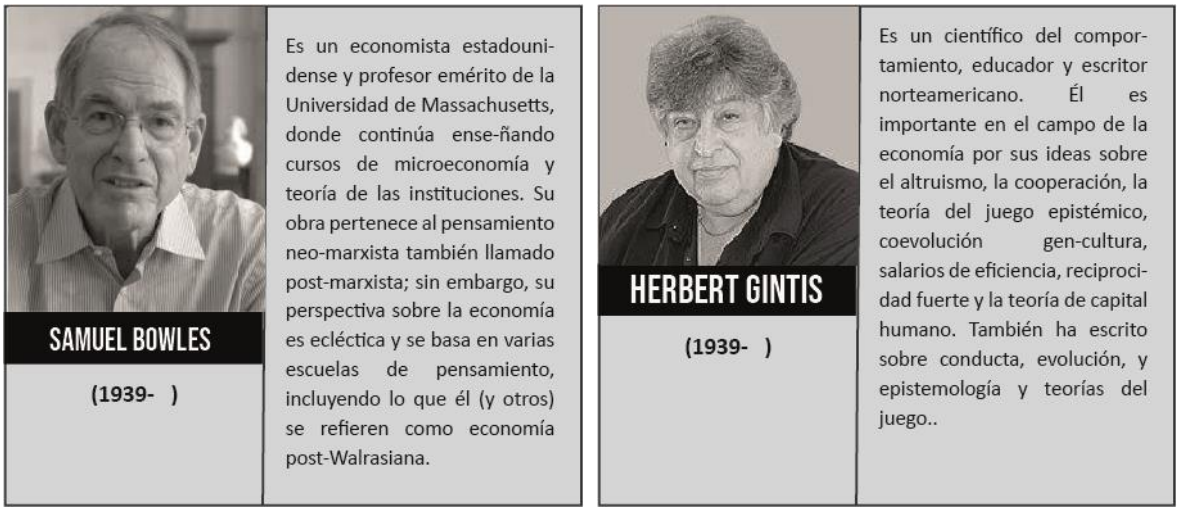



Fig. 33. Biografía de Samuel Bolwes y Herbert Gintis y sus visiones sobre desigualdad étnica

Según estos autores la escuela prepara a los estudiantes para que, en el futuro ya como trabajadores/as, se integren sin conflictos a la estructura jerárquica que define el modelo de relaciones laborales en la economía capitalista. En dicha escuela el control conductual, el acatamiento a las reglas, las estructuras coercitivas de autoridad y las expectativas de fracaso escolar del/ de la docente, preparan a la clase trabajadora y a los grupos étnicos empobrecidos para que, se desempeñen en los empleos de nivel inferior del mercado laboral.

Bowles y Gintis (1985), tomando en cuenta estas consideraciones, crean la *teoría de la correspondencia* donde desnudan la intrínseca vinculación entre *relaciones sociales* que se construyen en el sistema educativo y *relaciones sociales de producción* del sistema económico. Según estos autores, las relaciones de dominación y subordinación de la clase trabajadora (lugar donde ubican a los grupos étnicos subalternos), se produce gracias a las prácticas pedagógicas que trasmiten, no sólo el saber escolar prescripto que enseñan, sino fundamentalmente, el *curriculum oculto* que aprenden. Dicho curriculum es el medio de reproducción del orden hegemónico, en tanto trasmite normas, valores y creencias destinadas a formar el tipo de sujetos que precisa el mercado laboral.

En las consideraciones de estos autores se advierte un doble reduccionismo: por un lado, lo educativo queda atrapado en la lógica económica; por el otro, lo étnico queda atado a los problemas de clases sociales, dejando de lado los complejos problemas culturales, que en ocasiones exceden y a veces ampliamente, a los de las clases sociales.

### 6.3. Caminos educativos para abordar la desigualdad étnica

En este punto se describe el camino recorrido por la escolarización en la historia de la humanidad de uno de los sectores marginado-excluidos como es el de grupo étnico. En este recorrido se toman como referencia algunos hitos que indican cambios sustantivos en la educación escolar de estos grupos.

#### *6.3.1. Exclusión escolar*

La exclusión más que un modelo pedagógico es una práctica social que, por hecho o por derecho, impide el acceso a los espacios escolares existentes, a los grupos étnicos que no pertenecen a la cultura hegemónica. Esta posición se sostiene en la idea de que *el otro o la otra es la fuente de todo mal, un ser -*

*inferior y tributario de defectos sociales* y, por lo tanto, ni siquiera merecedor/a del acto humano de ser escolarizado/a.

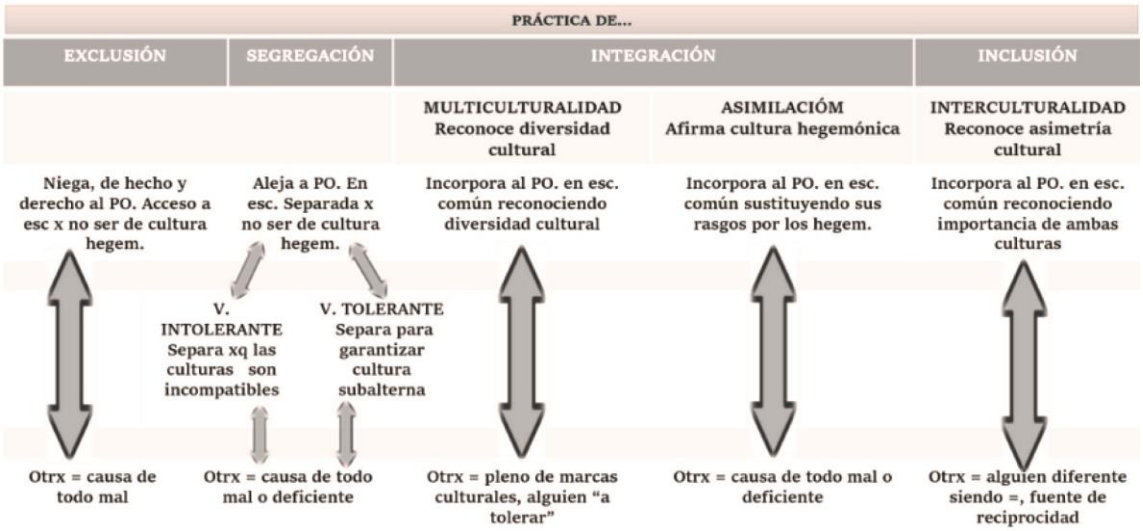



Fig. 34. Fundamentos que sostienen el camino recorrido en la educación intercultural

En América Latina, durante la época de la *colonia* y la constitución de las *Repúblicas independientes*, existieron al menos dos posiciones aparentemente contradictorias en torno a la escolarización de los pueblos originarios. Algunos/as no permitieron el acceso a la escuela; otros/as en cambio, lo admitían, pero solo en tanto les posibilitara su asimilación a la cultura hegemónica. En este punto sólo se aludirá al primer caso, en el apartado siguiente, se abordará el segundo.

Durante la *colonia* (gobernada por la monarquía española), en algunos virreinatos, los administradores locales prohibían explícitamente la escolarización de los/as nativos/as, o a lo sumo se admitía a los hijos de caciques. Como consecuencia de ello, la gran mayoría de las poblaciones pertenecientes a las diversas etnias que vivían en América Latina, por hecho o por derecho, no podían asistir a los escasos espacios educativos que ofrecía la corona, dichos espacios estaban reservados casi exclusivamente a un sector social privilegiado. La exclusión escolar de los pueblos originarios continuó. En los inicios de la conformación de la *República*, durante el siglo XIX, una importante cantidad de escuelas que funcionaban en conventos y parroquias,

bajo la responsabilidad de curas o en los ayuntamientos a cargo de algún vecino, sólo admitían a niños blancos.

Como se puede apreciar, durante la *época colonial* y hasta avanzadas las primeras décadas de la República, no hubo un marco normativo general que regulara la vida educativa, y que constituyera un sistema educativo formal. En ese contexto, la lectura y la escritura eran un privilegio de pocos, limitándose su acceso a la aristocracia blanca (española o criolla). Su enseñanza era denegada a las castas –negros/as, mulatos/as, zambos/as, cuarterones/as- y, a la mayoría de los/as indígenas que no estaban residiendo en las misiones como se verá más adelante.

### *6.3.2. Escuela Segregada*

La *escuela segregada* es un modelo educativo que está orientado a enseñar exclusivamente a estudiantes pertenecientes a una etnia determinada, en ese contexto se crean sistemas educativos paralelos, donde los blancos estudian con los blancos y las otras etnias asisten a espacios educativos, creados particularmente para ellos. Como se puede advertir, este modelo educativo crea espacios y tiempos distintos para mantener apartados a "los/as otros/as" por ser diferentes y no pertenecer a la cultura hegemónica.

En este trabajo se examinan dos tipos de educación segregacionista, la *intolerante* y la *tolerante*.

a) La escuela segregacionista con visión intolerante

Para la escuela segregacionista con visión intolerante, la diferencia cultural de los grupos étnicos o nacionales constituye una "fuente de peligro" y la "causa de todo mal". El "otro o la otra" funciona como el depositario de todas las desgracias y es el o la portador/a de las "fallas sociales" (Skliar y Duschatzky, 2003); como consecuencia de ello, se trata de impedir u obstaculizar el contacto con la cultura hegemónica, relegando a los grupos

étnicos a cierta distancia, reservándoles espacios restringidos que únicamente pueden abandonar en determinadas condiciones.

A lo largo de la historia se han producido diversos dispositivos de segregación, un ejemplo de ello se dio durante la *colonia*, aquellos pueblos originarios que eran escolarizados, lo hacían en las misiones (lugares donde residían junto con los sacerdotes católicos) y su objetivo fundamental era evangelizar a los pueblos originarios. En estos espacios se procuraba educarlos en los conocimientos europeos, y acostumbrarlos a la disciplina y a técnicas del trabajo occidental. Estas acciones educativas de carácter disciplinarias tenían dos caras: una de ellas, apuntaba a la asimilación de los pueblos originarios a la cultura hegemónica, constituyéndose en una de las herramientas más efectivas para la conquista. La otra, tendía a la parcial protección de los pueblos originarios respecto a la violencia militar típica de los conquistadores; en ese marco, algunas misiones, atenuaron la crueldad de quienes sólo querían esclavizarlos, sin que les importaran sus vidas.

b) La educación segregacionista con visión tolerante

La escuela segregacionista con visión tolerante considera al “otro o la otra” como “alguien pleno/a de marcas culturales” o “alguien a tolerar”. Para esta escuela la diferencia cultural es vista como un rasgo vulnerable o que está en peligro; por lo tanto, se la resguarda en un lugar especial, porque es el camino que garantiza tanto el respeto como la preservación de la identidad cultural de los/as subalternos/as.

En efecto, desde esta perspectiva se promueve la creación de diversos espacios educativos diferenciales, tales como las *escuelas separadas* (escuelas étnicas) donde la enseñanza se lleva a cabo conforme a la lengua y la cultura del pueblo originario. También se crean *aulas especiales en escuelas comunes,* donde la enseñanza de la lecto-escritura está en manos de un profesor/a nativo/a especializado/a y, cuyo objetivo es mantener los lazos con las culturas de origen. Dichas enseñanzas se pueden dar de forma *integrada*

(dentro del horario escolar) o *no-integrada (*espacios y/o tiempos diferentes); en ambos casos el o la docente pertenece al grupo cultural subalterno.

Los defensores de las *escuelas separadas* esgrimen al menos dos argumentos consistentes; por un lado critican a las *escuelas comunes* afirmando que ellas son responsables de los altos porcentajes de fracaso educativo, ya que los/as alumnos/as repiten o desertan[17] porque dichas escuelas no hacen lo suficiente para retenerlos/as o incentivarlos/as. Por el otro, afirman que las *escuelas separadas* protegen la pertenencia étnica, en tanto les proveen de elementos que les permiten afirmar su sentido de identidad. Esta institución introduce en el curriculum contenidos que enfatizan sus raíces y subrayan los logros de su etnia. Todo ello contribuye a desarrollar y fortalecer su autoestima, porque las escuelas étnicas operan como una isla donde los pueblos originarios se sienten cómodos y se adaptan fácilmente.

La creación de espacios segregacionistas con visión tolerante es, en cierto sentido, un oasis donde se evita la pérdida de la identidad, se reduce el fracaso escolar y se garantiza, de algún modo, el derecho de los/as padres y madres a mandar a sus hijos/as a las escuelas que deseen; sin embargo, plantean algunas debilidades que merecen señalarse:

a) Las *escuelas separadas* tienen un efecto adverso, porque al encerrar a los/as sujetos en su propio grupo cultural se tornan excluyentes y estigmatizadoras, pues, sólo trasmiten una cultura estática, no permiten que sus estudiantes aprendan a resolver sus dificultades ni a vivir en contacto con su entorno y, tampoco aseguran la integración y la igualdad de oportunidades (Lugo, 2008).

b) Las *aulas especiales en escuelas comunes* pueden generar una fuerte división entre ellas. Sus profesores/as tienen escasos contactos entre sí. Estas aulas tienen un *status* legal diferente y desarrollan formas de instrucción distintas y, a veces, esto puede dar origen a normas, valores culturales y

[17] En Canadá, según estadísticas de 2006 construidas por la Junta Escolar, había alrededor de un 40% de deserción escolar entre negros/as, comparada con un 23% de grupos étnicos.

visiones conflictivas que pueden gravitar en la formación del o las estudiantes. Como puede advertirse estos problemas no permiten la formación de un/a sujeto capaz de construir una sociedad igualitaria superadora de las diferencias.

Evitar el contacto entre los diferentes grupos étnicos creando escuelas segregadas o aulas especiales, bajo el pretexto de preservar "lo puro" de una cultura, es un camino que lleva inevitablemente a su disolución. El *respeto a la diversidad* no debe ser un escudo que esconda, ni tiene que soslayar las desigualdades sociales de los grupos étnicos que están en desventaja. En todo caso, si la cultura hegemónica discrimina a la no hegemónica; entonces habría que cambiar las causas estructurales que las generan y no crear falsos mecanismos de defensa que, solo logran la sensación de alivio transitorio.

### *6.3.3 Escuela multicultural*

*"Para sobrevivir, a estos pueblos sólo les queda la opción de integrarse, e integrarse significa asimilarse, significa incluirse, significa desaparecer".*
Pablo Dávalos

En el campo educativo**,** la *integración cultural en la escuela* es una problemática de suma complejidad que sería imposible resolver aquí. Para salvar, al menos en parte, esta discusión se adopta la posición de Domenech (2006) quien distingue dos modos diferenciados de integración: el de la *integración monocultural* y el de la *integración multicultural*. La primera supone el predominio de mecanismos y procesos homogeneizadores relacionados con la negación de la diferencia, mientras que la segunda ofrece componentes diferenciadores vinculados al reconocimiento y/o construcción de dicha diferenciación. De esta forma, los dos tipos de integración, presentan componentes homogeneizadores y diferenciadores, sólo que en la integración mono-cultural predominan los primeros, mientras que en la integración multicultural prevalecen los segundos.

Conforme a estos modos de integración, es factible distinguir dos orientaciones educativas que abordan la diversidad. Ellas son: el *modelo*

*asimilacionista* que promueve la imposición y la afirmación de la cultura hegemónica, a partir de la integración mono-cultural y el *modelo multicultural* que promueve el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. A continuación, se efectúa un análisis de cada una de ellas.

a) Asimilación de la diversidad como integración mono-cultural

La *asimilación como integración monocultural* es el mecanismo que los sectores hegemónicos emplearon para lograr la uniformización de la sociedad. La misma parte de considerar al otro o la otra como "causa de todo mal" o como "deficiente", por ello los/as obliga a aceptar las pautas y reglas de juego del grupo hegemónico. La diversidad cultural es absorbida por la cultura hegemónica; en este sentido, se puede afirmar que, la asimilación engulle todo o parte de las diferencias que caracterizan al sector cultural subalterno, imponiendo la cultura hegemónica y dejando de lado la pluralidad.

En ese horizonte, la escuela construida sobre la integración monocultural incorpora a las personas pertenecientes a la cultura subalterna a las escuelas comunes, pero a condición de dejar de lado sus rasgos originarios y adquirir los hegemónicos. Esta *asimilación* le permitiría a los/as portadores/as de la cultura subalterna, participar igualitariamente en la cultura nacional, lograr una armónica convivencia social y acceder a las mismas posibilidades que poseen los/as pertenecientes a la cultura hegemónica; pero, como se ha señalado, la obtención de estos "beneficios" implica pagar un costo elevado, ya que deben *renunciar a sus propias culturas* perdiendo entre otras cosas, sus hábitos alimentarios, sus formas de vestir, sus valores básicos, incluso sus religiones y sus lenguas, es decir deben renunciar a su *ser*. Los procesos homogeneizadores llevados a cabo por la asimilación apuntan a negar, soslayar o eliminar la diferencia, eliminando simbólicamente, por lo tanto, a quienes portan esas diferencias.

Desde el punto de vista educativo, son dos modelos que se emplean para lograr la asimilación: el asimilacionista y el compensatorio.

El *modelo asimilacionista* cumple dos tareas complementarias, conduce al grupo étnico subalterno a abandonar su identidad cultural y, a su vez, construye una nueva identidad conforme a los requerimientos del grupo hegemónico (Muñoz, 2001). Los/as estudiantes que se incorporan al sistema educativo deben adaptarse a la cultura escolar hegemónica y a la realidad vigente para poder continuar. Su diferencia cultural no es tenida en cuenta.

Este modelo ha sido ampliamente utilizado en Argentina desde la Ley 1420. Dicha ley expresaba la visión de la *elite* política de fines del siglo XIX. En ese marco, la enseñanza de un conjunto de contenidos educativos concebidos como “universales y neutros” (de la llamada cultura universal) homogenizaba a los/as niños/as. Así la escuela se transformó en el dispositivo de asimilación de la población de inmigrantes y de los pueblos originarios.

La escuela argentina, ignoró la lengua materna de sus alumnos/as, desestimó la riqueza de su cultura y, además, no preparó a sus docentes para valorar y comunicarse con los/as estudiantes. En cambio, se preocupó fundamentalmente por homogeneizarlos/as y mantener las mismas estructuras sociales de poder.

El *modelo educativo compensatorio* es una forma de afirmación positiva y de ampliación del aprovechamiento escolar a través de tratos educativos diferenciados. Este modelo entiende que los/as estudiantes pertenecientes a las culturas subalternas no han tenido las mismas posibilidades de adquirir las competencias educativas básicas que, les permitirían funcionar con éxito en la escuela; por lo tanto, crean mecanismos compensadores que garantizan el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, intentando equilibrar de ese modo las desigualdades educativas existentes. Como puede apreciarse en este modelo, la diferencia cultural de los/as estudiantes de grupos étnicos subalternos es considerada una *deficiencia* que les impide lograr el éxito escolar; y para eliminar los *déficits* que ella engendra, propone programas compensatorios.

Los/as niños/as pertenecientes a etnias o culturas nacionales subalternas presentan un desfasaje escolar caracterizado por una escolarización irregular, desconocimiento de la lengua hegemónica, incorporación tardía a la escuela, etc. Para quienes son partidarios/as de los modelos integracionistas, la *educación compensatoria* es una forma de garantizar el "principio de igualdad de oportunidades" que ha sido vulnerado.

En América Latina, la problemática de la *educación compensatoria* para grupos étnicos es reciente y viene de la mano de las recomendaciones del Banco Mundial y otros organismos internacionales que, implementaron políticas focalizadas para las poblaciones pobres (Rivero, 1999) como lo son los pueblos originarios o las minorías nacionales.

Ahora bien, cabría preguntarse cuáles son las debilidades de la educación compensatoria. En primer lugar, se plantea un horizonte acotado, pues sólo aspira a mejorar la desigualdad, pero nunca superarla; este modelo alivia los efectos que genera el sistema socio-educativo exclusor, pero nunca ataca sus causas estructurales. En segundo lugar, se estructura sobre la base de la cultura hegemónica (mirada etno-céntrica) porque los rasgos de dicha cultura son los patrones de normalidad y las diferencias étnicas son entendidas como rasgos marginales o inferiores. En tercer lugar, se orienta a diluir la diversidad dentro de un cuerpo homogéneo edificado sobre la cultura hegemónica, que se logra, fundamentalmente, a través del aprendizaje de los valores, el idioma oficial, la historia, etc.

b) Respeto a la pluralidad cultural como integración multicultural

El multiculturalismo aboga por el reconocimiento y la defensa de la pluralidad cultural, esta corriente de pensamiento considera que, en un mismo territorio donde coexisten diferentes grupos étnicos, se pueden establecer relaciones de concordia. Cada uno de ellos puede lograr un crecimiento diferenciado y obtener distintos niveles de desarrollo, sin que ello implique conflicto.

El multiculturalismo, pensado de ese modo, está sostenido en al menos dos pilares fundamentales. El primero: la *forma de ver al otro o a la otra "como alguien pleno de marcas culturales"* (Skliar y Dutchanszky, 2003). Para esta visión la cultura es entendida como un conjunto homogéneo de estilos de vida que deben ser preservados y defendidos de cualquier intento de modificación. Este multiculturalismo llevaría a encerrar la alteridad en los muros esencializados del respeto a la diferencia y considerar al "otro/a" como alguien a tolerar; pero como señalan Skliar y Dutchanszky (2003) en esta postura hay una paradoja, ya que, al aceptar al o la diferente como principio incuestionable, se debería aceptar también, aquellos comportamientos antisociales y opresivos. El segundo: la forma en que se vincula con el "otro o la *"otra" siempre es armónica,* según esta mirada los diversos grupos culturales establecen relaciones de coexistencia no conflictiva y no jerárquica (Doménech, 2003).

Este modo de visualizar la relación con el/la otro/a es *ingenuo y relativista*. Es *ingenuo* porque implica desconocer que las culturas hegemónicas, como parte de su propia supervivencia, tratan de imponer valores que ellas sostienen. Esto ha llevado a la marginación de pueblos completos. Es *relativista* en tanto que, en cierto sentido plantea: *"yo respeto tu cultura, siempre que tú respetes la mía"* y; en ese marco, se corre el riesgo de consentir prácticas culturales aberrantes, como por ejemplo la ablación del clítoris (sociedades africanas) o el consumismo incontrolado (sociedades europeas); o el riego de favorecer una suerte de relativismo cultural donde todo sea válido. Esto puede generar un nuevo racismo más sutil pero tan peligroso como el tradicional.

La *escuela multicultural* incorpora a los/as sujetos pertenecientes a la cultura subalterna a la escuela, pero reconoce y respeta la diversidad y la validez de las culturas que coexisten en una sociedad. Este modelo tiene como horizonte pedagógico, lograr que los diferentes grupos étnicos puedan convivir construyendo una sociedad plural donde la *tolerancia al otro/a* es el núcleo rector de las relaciones entre ellos/as.

Teniendo en cuenta este horizonte, desde lo educativo se han desarrollado diversas estrategias pedagógicas destinadas a lograr la integración multicultural, en ese contexto se hacen modificaciones (parciales o globales) del curriculum para mostrar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los/as estudiantes. En este punto solamente se presentarán dos de ellas: la inclusión de contenidos multiculturales en el curriculum prescripto y, la creación de un espacio curricular diferenciado.

i) *Inclusión de contenidos multiculturales*. Esta estrategia consiste en incorporar un tema dentro de un espacio curricular específico o un eje que transversalice los distintos espacios. Un ejemplo es el *programa de aditividad étnica*, el mismo posibilita la realización de actividades escolares sobre las diversas culturas, de ese modo se añaden los contenidos étnicos al curriculum escolar, pero sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo.

ii) *Creación de espacio curricular diferenciado*. Esta propuesta reconoce la necesidad de mostrar las culturas no hegemónicas como una justificación para respetar la diversidad. Un ejemplo de ello sería, el *programa de mantenimiento de la lengua materna* desarrollada simultáneamente con la lengua hegemónica, durante todo el período escolar obligatorio. Esta estrategia favorece el desarrollo cognitivo individual, contribuye positivamente a la formación de identidades personales, da autoconfianza y seguridad y, promueve el mantenimiento de lazos sociales con los diversos grupos étnicos.

Este modelo pedagógico entraña al menos dos problemas; por un lado, evita el examen y la toma de postura en relación con los valores dominantes en las culturas contemporáneas; por lo tanto, no se polemiza ni cuestiona el orden de las cosas porque es considerado “natural” (Skliar y Dutchanszky, 2003); y por el otro, solo se enseñan los aspectos escencializados de las otras culturas, en tanto que las intervenciones educativas se limitan al conocimiento de los aspectos superficiales, dejando de lado las relaciones de poder. Esta forma de enseñar solo permitirá, como dicen Skliar y Dutchanszky (2003), una entrada

folclórica, caracterizada por una introducción turística de costumbres escolarizadas que, convierte la diversidad cultural en un almanaque en el que sólo se amplía la lista de las fiestas escolares.

### *6.3.4. Escuela intercultural*

La *inclusión* es una práctica que aboga por la inserción de todos los grupos culturales en un mismo espacio educativo, en condiciones de igualdad real y de respeto de la singularidad de cada uno/a de ellos y ellas. Este último aspecto lo diferencia de los modelos integracionistas.

La *inclusión*, como práctica educativa, se construye a partir de la *interculturalidad*, la misma es un proceso socio-político, cuyo principal objetivo es la construcción de una sociedad basada en la igualdad y en el reconocimiento de las diferencias culturales. Esta práctica también implica la participación y el diálogo igualitario entre portadores/as de diferentes culturas; esto supone asumir y potenciar el pluralismo como un valor.

Esta forma de entender la interculturalidad está sostenida en la concepción del "otro o la otra" y de "relación del otro/a" distinta a la planteada por el modelo multicultural; conforme a esta perspectiva, "el *otro* o la *otra" es visualizado/a como alguien con pleno derecho a ser diferente siendo igual y, como un/a sujeto que es fuente de solidaridad y reciprocidad*. Para esta mirada, las relaciones que se establecen entre los diversos grupos culturales que coexisten en un determinado territorio, están caracterizadas por interacciones e intercambios igualitarios, en los que los/as implicados/as tienen el mismo poder. La igualdad y el diálogo son aspectos que distinguen a este modelo, la articulación de estos dos aspectos permite enfrentar, de manera positiva, los conflictos que se producen por el contacto entre culturas diversas y construir caminos que favorezcan la convivencia.

La *escuela intercultural* es el *"modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los/as ciudadanos/as, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la*

*participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad y la solidaridad"* (Sales Cigues y García López, 1997:46).

Esta escuela reconoce que las distintas culturas poseen el mismo peso, buscan la integración pluralista, asume la heterogeneidad y promueve el intercambio igualitario entre las diversas culturas. Por ello este tipo de escuela: "*pretende formar en todos los alumnos de todos los centros una competencia cultural madura; es decir, un bagaje de aptitudes y de actitudes que les capacite para (…) nuestra sociedad multicultural y multilingüe*" (Jordán, 2001:49).

Por lo dicho, este modelo; preserva la diferencia cultural de los y las estudiantes en los espacios educativos comunes. Ello implica la aceptación de valores y estilos de vida de sujetos de diferentes procedencias, buscando una igualdad de oportunidades para todos/as (pluralismo cultural); además, promueve el diálogo entre grupos diversos, estimulando la reciprocidad de conocimientos y valores entre culturas. Para los pueblos originarios es vital, porque contribuye a comprender y sobrevivir en una sociedad hegemónica y, además, fortalece su identidad promoviendo los conocimientos y valores de dicha cultura.

Para Da Silva (1995), la *escuela intercultural* se asienta en la interacción pluralista y activa, es un modelo de actuación que parte del respeto y de la simetría entre los distintos grupos sociales. Como consecuencia de ello, no sólo asume el conflicto provocado por la diferencia entre los grupos étnicos, va más allá, lo considera enriquecedor, en tanto es una fuente inagotable de cambios de actitudes que contribuye a la construcción de una sociedad igualitaria. Por tanto, este tipo de educación, como dispositivo para resolver los complejos conflictos, pone el énfasis en el contacto y en el diálogo en un clima de igualdad y de respeto.

Como se puede apreciar, la educación de quienes forman parte de culturas subalternas ha sufrido múltiples transformaciones a lo largo de su historia, desde la absoluta negación del derecho a ser escolarizados/as por el

sistema educativo, pasando por espacios educativos diferenciales (modelos segregados) llegando incluso a espacios comunes (modelos de integración asimilacionista o multicultural).

Pese a las importantes renovaciones que se han producido en el campo de la educación étnica, la inclusión educativa aún no se ha logrado, ya que persisten diversos sectores sociales que, todavía hoy, consideran que las culturas de los grupos étnicos subalternos obstaculizan la adaptación de los/as estudiantes a la cultura hegemónica e interfieren su desarrollo escolar y social.

Haciendo una re-capitulación de lo expuesto hasta aquí, es necesario remarcar tres aspectos que se fueron desarrollando a lo largo de este apartado.

En primer lugar, a partir de algunos datos cuantitativos se pudo advertir que, en América Latina en general y en Argentina en particular, los pueblos originarios son inferiorizados y; como consecuencia de ello, sus Derechos Humanos básicos son restringidos, negados o anulados.

En segundo lugar, se pudieron conocer diversas posiciones que tratan de explicar la emergencia de la desigualdad étnica. En ese marco, se identificaron dos grandes posiciones.

Por un lado, la *del orden* que legitima el sistema social vigente aportando argumentos que justifican la desigualdad; desde esta perspectiva se considera que existen grupos étnicos (casi siempre blancos) que; por sus características biológicas (hipótesis conservadora de la superioridad racial), sus capacidades cognitivas (hipótesis conservadora de la superioridad intelectual) o sus características culturales (hipótesis neo-conservadora de la deficiencia cultural); son superiores a otros grupos humanos.

Por otro lado *la de la crítica,* que impugna el orden social vigente aportando argumentos que ponen en cuestión los mecanismos que reproducen la desigualdad étnica; en dicha posición se incluyen al menos dos hipótesis explicativas neo-marxistas: la que considera que este fenómeno social es

causado por el sistema económico vigente (hipótesis de la reproducción estructural) y, la que entiende que este tipo de desigualdad es producida por la cultura hegemónica (hipótesis de la reproducción cultural).

En tercer y último lugar, se pudieron identificar las múltiples transformaciones que han sufrido en América Latina, las propuestas educativas que abordaron la *desigualdad étnica*; en este sentido se partió de la *exclusión educativa* donde, lisa y llanamente, se prohibió el acceso a los espacios educativos existentes a la población que no pertenecía a la cultura hegemónica y; luego, se analizaron los espacios educativos segregados (con visión tolerante o intolerante) donde quienes pertenecían a las culturas subalternas eran separadas en espacios educativos diferenciados, y se les ofrecía una propuesta educativa exclusivamente para ellos/as. Posteriormente se examinaron las particularidades de propuestas educativas enmarcadas en las escuelas integradoras (mono-multicultural). Por último, se abordó la inclusión como modelo intercultural de educación, el cual propone relaciones de igualdad en el sistema educativo.

# CAPÍTULO 7. DESIGUALDAD SOCIAL POR POBREZA Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

"Voy a citar (…) a un escritor que conocía bien la pobreza; es Albert Camus,
que escribió 'la pobreza (…) hacía la vida más difícil, más insípida,
como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo'.
La imagen (…) nos recuerda hasta qué grado el encierro y el aislamiento son
por lo general parte del destino de los pobres.
Pues lo que distingue a las categorías sociales, no lo olvidemos,
es también el horizonte, el espacio de referencia de quienes las conforman (…)
pero existen a veces puentes levadizos (…)".
Michèle Petit

Las profundas transformaciones políticas, económicas y sociales acontecidas en los últimos años, no han resuelto la desigualdad social que genera la pobreza.

## 7.1. Alcance conceptual de la desigualdad social por pobreza

Milanovi (citado por Ortuño y Pinc, 2003) señala que el 1% más rico recibe el equivalente del 57% de los ingresos del mundo y que, el 10% más rico de los EE.UU. (más o menos 25 millones de personas) posee el equivalente de los ingresos combinados del 43% más pobre del mundo (más o menos 2.000 millones de seres humanos). A estos datos, el Comité de Solidaridad de África Negra-Albacete y la Federación de Comités de Solidaridad con el África Negra (2006) agregan que la esperanza de vida en los países ricos es de 20 años mayor que en los pobres, y que el analfabetismo casi no existe en los países ricos; en cambio en las naciones pobres ronda alrededor del 40%.

Estos datos permiten afirmar que la pobreza constituye un problema central para la humanidad, puesto que sus posibilidades de resolución están muy lejos; y que la desigualdad que produce la pobreza es un factor que vulnera el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos sociales en general y educativos en particular.

Además, confirma una vieja sospecha que circula en diversos ámbitos sociales y académicos que, la distribución desigual de la riqueza ("pocos tienen mucho y muchos tienen poco") es el elemento más significativo para entender

la pobreza en el mundo (Comité de Solidaridad con el África Negra-Albacete y Federación de Comités de Solidaridad con el África Negra, 2006). En las duras palabras de Stigliz (2012), el 1 % de la población disfruta las mejores viviendas, la mejor educación, los/as mejores médicos/as y el mejor nivel de vida, pero hay una cosa que el dinero no puede comprar: la comprensión de que su destino está ligado a cómo vive el otro 99%.

## 7.2. Perspectivas sobre la pobreza

Para empezar a entender la complejidad que entraña esa problemática, este capítulo se divide en dos bloques; en el primero se exponen los lineamientos básicos de las teorías científicas de la pobreza y sus formas de medición en la Argentina. En el segundo, se describen las ideas directrices de tres posiciones socio-políticas (neo-liberal, socialista-marxista y social-demócrata) y; posteriormente, se analiza el modo en la que se entrelazan la pobreza y la educación. La decisión de enfocar la mirada en dichas perspectivas se debe a que ellas eran las de mayor gravitación en los discursos de los Estados y organizaciones sociales durante el siglo XX y lo siguen siendo en los inicios del XXI.

### 7.2.1. Bloque A: Teorías científicas y métodos de medición de la pobreza

Antes de efectuar un desarrollo en torno este punto, es necesario destacar que existe una voluminosa literatura sobre la pobreza, fundamentalmente las que abordan la medición de la pobreza, pero son pocos los esfuerzos que tratan teóricamente este problema social. A los efectos de lograr una aproximación a esa temática; primero, se presentan de manera sumaria algunas discusiones sobre las teorías científicas; y luego, se analiza la forma de medir la pobreza en la Argentina.

#### *7.2.1.1. Teoría científica acerca de la pobreza*

En el campo de estudio de la pobreza, es factible distinguir al menos dos grandes posiciones, la de quienes definen a la pobreza desde una perspectiva

*normativa* y, la de quienes la entienden desde un punto de *vista relacional*. A continuación, se hace un desarrollo de cada una de ellas.

El enfoque de la pobreza enmarcada en la *perspectiva normativa* agrupa diversas teorías científicas desarrolladas durante el siglo XX. En este trabajo sólo se aludirá a dos de ellas: la pobreza como subsistencia y la pobreza como privación relativa. Estas teorías están interesadas en identificar aquella población que, no logra alcanzar el umbral de bienestar que se considera como un mínimo socialmente aceptable para llevar una vida digna (Pérez Sáinz y Mora Salas, 2006). A continuación, se presentan los rasgos relevantes de cada una de ellas:

*a) La pobreza como subsistencia (pobreza absoluta)*

A fines de 1800, durante la vigencia de las Leyes de Pobres en Inglaterra, la pobreza se medía en términos de cantidades de pan o harina, o su equivalente en efectivo; y a veces, incluían otros satisfactores básicos. Esta manera imprecisa de medir fue sustituida a principios de 1900, cuando un grupo de nutriólogos y el empresario inglés Rowntree (Mingione, 1999) crearon la noción de *pobreza absoluta* asociándola a la *subsistencia física*.




Fig. 35. Biografía de Benjamín Seebohm Rowntree

Rowntree (citado por Sen, 1992) definió a los *pobres como aquellos sujetos* cuyos ingresos totales resultaban insuficientes para cubrir las necesidades básicas, relacionadas con el mantenimiento de la simple eficiencia física. En otras palabras, pobres eran quienes no podían obtener el nivel de ingreso que les permitiera acceder a un mínimo *standard* de vida basado en la satisfacción de necesidades biológicas. Ello incluía comida, agua, ropa y vivienda, entre otros; es decir, un mínimo que garantice la eficiencia física. Esas necesidades mínimas deben estar satisfechas en cualquier contexto, porque su no satisfacción pone en riesgo la misma existencia humana.

Para este método combinó dos disciplinas: la nutrición y la economía. La primera, le ayudó a determinar el mínimo calórico necesario para vivir y el equilibrio nutricional imprescindible, antes de que la gente se enferme o pierda peso. La segunda, le ayudó a definir cuáles eran los precios más baratos de los alimentos necesarios para cubrir dicha dieta. Sobre estos elementos construyó su línea de pobreza.

En la actualidad esas formulaciones sobre la *pobreza como subsistencia* siguen vigentes, pero ya no son tan tajantes como las planteadas a principios del siglo XX. Según Andino (2001) hoy se la define como un conjunto de personas u hogares que se encuentran por debajo de un nivel mínimo de subsistencia predefinido, sobre la base de criterios técnicos y metodológicos que, responden a los principios de supervivencia y de desarrollo esencial. Esta forma de entender la pobreza, como lo señala el autor, no deja de tener en cuenta el patrón de consumo de la sociedad en cuestión. El sistema de medición empleado por el INDEC[18], en la Argentina, está sostenido en el concepto de *pobreza absoluta* (INDEC, 2003).

[18] Sigla que identifica al Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. Es el organismo nacional encargo de medir la pobreza

El uso del concepto de *pobreza absoluta,* derivada de la *subsistencia biológica,* ha recibido objeciones políticas, teóricas y metodológicas que se mencionarán a continuación.

Desde el *plano político,* el concepto de *subsistencia* tiene un *alcance limitado* y, por consiguiente, la forma de resolver la pobreza es acotada y barata; en tanto que, sólo tiene en cuenta las necesidades biológicas y; deja de lado, por ejemplo, las necesidades sociales o culturales. Según Townsend (2003) esta forma de ver la pobreza permite a los liberales reconciliar fácilmente la solución de la pobreza con el individualismo y el libre mercado que subyacen en ese punto de vista.

Desde el *ámbito teórico*, se ha indicado que esta perspectiva es *reduccionista*, porque sólo tiene en cuenta las *necesidades físicas,* pero no considera el amplio número de necesidades socio-culturales que poseen los/as sujetos. Los/as humanos/as no son solamente organismos biológicos que sobreviven, al cubrir sus necesidades físicas por medio de elementos materiales, también son seres que requieren elementos simbólicos para dar sentido a su existencia (Townsend, 2003).

Desde el *punto de vista metodológico*, su forma de medición es *arbitraria,* en tanto fija criterios en una problemática que resulta difícil y compleja como la determinación de lo mínimo para lograr la sobrevivencia; y, además, es *abstracta (universal)*, porque no tiene en cuenta que el *standard* de vida cambia entre sujetos, culturas y sociedades y también en el tiempo (Barnes y otros, 2002). El tipo de trabajo, las costumbres alimentarias, así como los comestibles disponibles; son algunas de las variables que esta perspectiva no toma en cuenta a la hora de determinar quién es pobre y quién no lo es.

*b) La pobreza como privación relativa (pobreza relativa)*

La noción de *pobreza como privación relativa* fue introducida por Townsend (1970) en el Reino Unido, el mismo entendía la pobreza *como la imposibilidad que tienen los individuos humanos en lograr un standard de vida* aceptado en una sociedad y en un tiempo dado, o como lo diría Andino (2001), no logra el *nivel promedio de vida en una sociedad.*

Esta definición está sostenida en dos ideas fuertes, íntimamente asociadas. Una que *las necesidades humanas no son fijas*, varían de acuerdo con los contextos, los tiempos, los cambios sociales, el nivel de ingreso de un país, entre otros; en consecuencia, los satisfactores no son estáticos, se adaptan continuamente y se incrementan en la medida en que hay cambios en la sociedad y en sus productos. Dos*, los patrones de vida propios de cada sociedad son idiosincráticos* (particulares); por lo tanto, los *estándares* de consumo que permiten participar del estilo de vida de una sociedad, no son universales, sino que responden a las peculiaridades de cada contexto.




Fig. 36. Biografía de Peter Townsend

Sen (2003) critica las nociones de *pobreza relativa* argumentando que, hay un núcleo irreducible en la idea de pobreza y que está dado por el hambre y la inanición; según este autor, la hambruna y la desnutrición son evidencia inmediata de pobreza aguda, sin importar cuál sea el patrón relativo dentro de

la sociedad. Este economista dice de forma simple, pero con contundencia: si hay hambre y este causa la muerte, no importa cómo se vea la imagen relativa. Es claro, hay pobreza.

A modo de cierre, llama mucho la atención que las dos teorías científicas señalen que la desigualdad social está asociada a factores derivados de la pobreza como lo son las carencias, las privaciones materiales, la insatisfacción de necesidades, etc. y no por la injusta distribución de la riqueza y las pautas de poder que la legitiman.

La *perspectiva relacional* sobre el estudio de la pobreza centra su mirada en la desigualdad como factor causal y no solamente como resultado. Así el Comité Ejecutivo de la Organización Mundial de la Salud ha señalado que esta problemática humana es la manifestación de estructuras sociales de dominación, explotación y exclusión. Según ese comité *"los conceptos de pobreza y desigualdades están inseparablemente ligados"* (citado por Caba, 1989:154).

Este modo de entender la pobreza, según Pérez Sáinz y Mora Salas (2006) posee algunas diferencias sustantivas con relación a los estudios normativos (Fig. Nro.37).

| EJES | PERSPECTIVA NORMATIVA | PERSPECTIVA RELACIONAL |
|---|---|---|
| **Visión del/la pobre** | Como carente. | Como desigual. |
| **Investigación** | A-histórica y descontextualizada | Histórica y contextualizada |
| **Política** | Cambio centrado en el individuo | Cambio centrado en el poder y la distribución de la riqueza |
| **Movilidad Social** | La movilidad ascendente mejora el *estándar* de vida | No hay movilidad ascendente porque existe un bloque que lo impide. |

Fig.37. Diferencias entre perspectivas que estudian la pobreza

a) En cuanto a la visión del/la pobre, la *perspectiva normativa* lo/la concibe como un/a individuo que no puede alcanzar un umbral de bienestar que, se considera como un mínimo para llevar una vida digna. En cambio, la *perspectiva relacional*, lo/a visualiza como sujeto desigual que ha sido excluido/a de la distribución de riqueza en una sociedad y el poder que lo legitima.

b) En términos de *investigaciones*, *la pobreza por norma* efectúa estudios abstractos y descontextualizados de los entornos sociales; en cambio *la pobreza por desigualdad* permite construir una visión histórica de los procesos de constitución de las privaciones estructurales, en tanto liga sólidamente la pobreza con los patrones de acumulación y distribución de riqueza en una sociedad.

c) En lo relativo a la *política*, la *pobreza vista normativamente* define a las carencias en términos de cierto *estándar* de bienestar; mientras que la *pobreza por desigualdad social* remite a una comprensión basada en el *poder.* Para la primera, la reducción de este flagelo humano se producirá como resultado del cambio del/la sujeto, lo que supone asumir una visión individualista de carácter voluntarista. Por el contrario, para la segunda, la superación implica una redefinición de las relaciones de poder y de la distribución de la riqueza.

d) En cuanto a la *movilidad social*, los *normativistas* consideran que en una comunidad hay sectores que están deficientemente integrados, pero ese problema es factible solucionarlo mediante la movilidad social ascendente. Ellos/as creen que, el acceso a ciertas situaciones de bienestar permitiría mejorar las condiciones de vida y ascender de clase social. En cambio, los/as partidarios/as de la *pobreza por desigualdad* cuestionan la premisa de la movilidad ascendente y tratan de probar que, en la sociedad hay un bloqueo que impide a los/as pobres superarse, especialmente en los niveles de indigencia, dejándolos/as fuera de las posibilidades de crecimiento.

América Latina es una de las regiones donde se puede probar de manera acabada la consistente relación entre *pobreza y desigualdad.* Vusković

(1993) ha destacado que el rasgo sobresaliente de la misma es la persistencia, reconstitución y profundización de la desigualdad social; según este autor, esta región es la más desigual en cuanto a la distribución de sus recursos económicos y su alto nivel de pobreza.

No es la falta de desarrollo de las fuerzas productivas lo que genera la presencia de población con carencias forzadas, sino un patrón de desarrollo que la misma CEPAL[19] caracterizó, como "concentrador y excluyente". Según este organismo, en el 2002 en América Latina vivían 221 millones de pobres equivalentes al 44% de la población. De ellos 97 millones (19.4%) se encontraba en condiciones de pobreza extrema o indigencia.

Asimismo, la CEPAL señala también que, la distribución del ingreso en América Latina es la más regresiva internacionalmente. El 10% más rico de la población tiene un ingreso que es 84 veces más que el del 10% más pobre. La *desigualdad latinoamericana* no sólo se visualiza en los ingresos, sino también en otros ámbitos relevantes para la vida social como es la educación, la salud y la cultura. Como se puede apreciar, la desigualdad es uno de los elementos sustantivos que favorece la emergencia de la pobreza en este lado del océano (CEPAL, 2003).

La pobreza es un fenómeno complejo, su emergencia está asociada a procesos económicos, sociales, políticos, educativos y culturales; no obstante ello, se puede coincidir con esta perspectiva cuando se afirma que, en América Latina la desigualdad económica generada en el marco del capitalismo, es uno de los elementos explicativos para entender este problema.

Para cerrar este punto vale la pena recordar a Castells (1997) quien señalaba que, en la década del '90, los hombres jamás tuvieron la capacidad de generar tanta riqueza como las que hoy tienen. Pero además agregaba, jamás hubo tantos pobres sobre la tierra.

[19] Sigla que identifica a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe. La CEPAL es una de las cinco comisiones regionales de las Naciones Unidas, cuya sede se encuentra en Santiago de Chile.

*7.2.1.2. Metodología de medición de la pobreza*

En América Latina, el abordaje teórico sobre la noción de pobreza no ha sido un tema central (Pérez Sáinz y Mora Salas, 2006), en esta región han predominado, fundamentalmente, los trabajos en torno a la medición. Esos trabajos no han aclarado ni tampoco explicitado desde dónde se define la pobreza, aunque un examen profundo permite ver que detrás de los esfuerzos de medición se oculta un enfoque teórico que no se hizo explícito.

El INDEC en la Argentina, mirando a la pobreza como carencia, o como ausencia de posibilidades o falta de satisfacción de una o más necesidades básicas para alcanzar un nivel de vida digno, ha empleado tres sistemas de medición (Fig. Nro. 38).

En este apartado se examinan, de manera detallada, el método Línea de Pobreza (LP), el método Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y el método Mixto (Fig. Nro. 39) que combina ambos.

El *Método Línea de Pobreza* (LP) es un *método indirecto* que consiste en inferir los niveles de satisfacción de las necesidades básicas de los hogares o las personas, a partir de los ingresos que obtienen los sujetos.

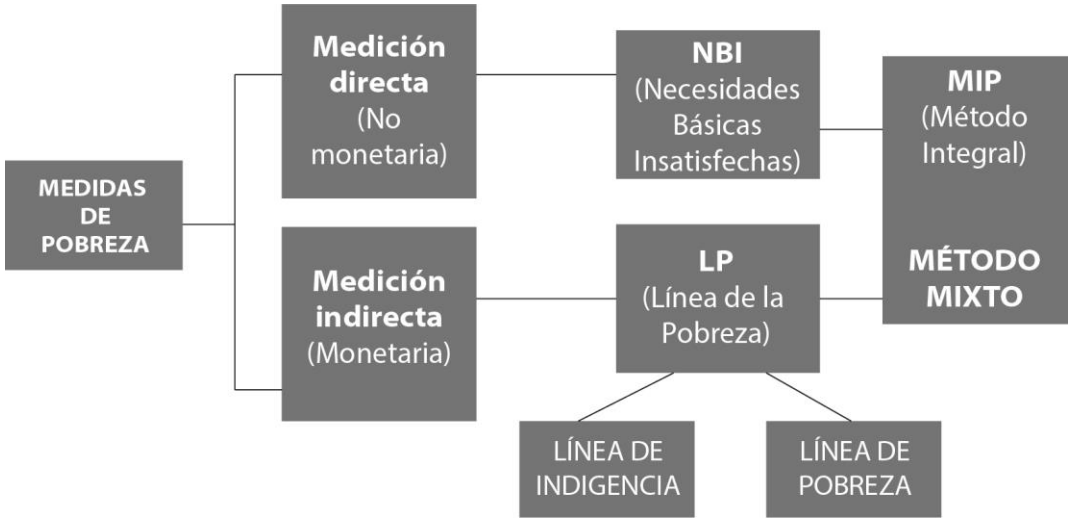



Fig. 38. Métodos de medición de pobreza

La *fuente* de información que se emplea para obtenerla es la Encuesta Permanente de Hogares (EPH). Este método define a la pobreza en términos de *estándar* de vida, ya que considera pobres a las personas cuyos *ingresos* no son suficientes para mantener un nivel de vida considerado mínimo. Para hacer los estudios, el INDEC selecciona una *muestra* representativa de la población, de los 28 aglomerados urbanos más importantes del país.

Este método solo permite determinar dos tipos de pobreza distintos: la *pobreza* y la *indigencia*.

La *pobreza* se define en función de estimar en qué medida el monto de los ingresos obtenidos en los hogares les permite a los/as sujetos satisfacer las necesidades "básicas". Dichas necesidades se construyen de acuerdo con un patrón mínimo de vida, en términos de nutrición, vivienda, salud, vestuario y otras necesidades.

La *indigencia* se determina de acuerdo a, si los ingresos que poseen las personas o el grupo familiar cubren las necesidades alimentarias "básicas"[20] o los requerimientos nutricionales adecuados a las pautas nacionales/regionales de consumo de un grupo poblacional de referencia.

Boltvinik (1990), Pérez Sáinz y Mora Salas (2006) entre otros/as, han efectuado diversas críticas metodológicas y teóricas a estas formas de medición; estos autores señalan que el Método de Línea de Pobreza plantea:

- *Dificultad en la recolección de la información*. Los/as sujetos seleccionados algunas veces sub-declaran o no declaran sus ingresos y, otras veces simplemente desconocen sus ingresos reales.

[20] ¿Cuál es el tipo, calidad y cantidad mínima de alimentos que debe consumir un hogar para no ser considerado indigente? El procedimiento utilizado por el INDEC comienza por calcular las necesidades energéticas de un varón de 30 a 59 años con actividad moderada (2.700 kilocalorías), que se toma como unidad de referencia con el nombre de "adulto equivalente".

- *Dificultad en acordar sobre lo que implican los costos de los bienes y servicios no alimentarios*. Resulta difícil ponerse de acuerdo en la medición de los gastos no alimenticios, ya que no existe un parámetro único, pues varía conforme a los factores contextuales, estacionales, sociales, entre otros.

- *Dificultad para definir las necesidades básicas de los/las sujetos*. Las necesidades básicas ni son objetivas ni son uniformes, el consumo de ciertos artículos puede o no estar incluido en el presupuesto porque, la variabilidad en edad, sexo y hábitos distintos gravita sobre las necesidades de cada persona.

- *Inestabilidad del ingreso económico per-cápita*. Es necesario considerar que el ingreso es un indicador sensible al comportamiento del mercado de trabajo. Lo que puede llevar a que una familia pueda quedar sobre la LP si en el momento de la toma de los datos sufre una suba ocasional en sus ingresos o, por el contrario, quedar bajo ella, si tuvo una baja circunstancial. Esta realidad puede sesgar el análisis.

- *Construcción de un sistema de estratificación tosco que identifica sectores sociales inexistentes.* Esta propuesta identifica tres estratos diferentes, los *Indigentes* (individuos que no logran adquirir una dieta alimentaria básica) y los *Pobres* (sujetos que tienen ingresos suficientes para adquirir dicha dieta, pero presentan insuficiencia de ingresos para cubrir sus otras necesidades).

Diferenciar *pobres* e *indigentes* es inverosímil, porque no tiene un sustrato teórico riguroso y resulta ser socialmente insostenible. Sólo para marcar algunas inconsistencias sobre la categoría *indigente* se puede decir que, por ejemplo, los/as seres humanos necesitan adquirir, al menos, una dotación mínima de vestido. Se requiere, además, realizar alguna inversión para trasladarse al lugar de trabajo, a fin de generar los ingresos que permitan cubrir, al menos parcialmente, las necesidades alimentarias. Inclusive algunas evidencias ponen en cuestión la categoría *indigencia*, ya que se ha logrado observar que, entre los hogares más pobres, la mitad de sus gastos es invertida en la adquisición de bienes de consumo no alimentarios.

| Eje | LP<br>(Línea de Pobreza) | NBI<br>(Necesidades Básicas Insatisfecha) |
|---|---|---|
| **Método** | Indirecto | Directo |
| **Fuente** | Encuesta Permanente de Hogares (EPH) aplicadas dos/tres veces al año (mayo y octubre) | Censo de Población y Vivienda aplicada cada 10 años |
| **Indicadores** | De las 7 variables (características demográficas y migratorias, empleo, educación, protección social, vivienda y salud) se toma el *ingreso* para medir la pobreza | Hacinamiento, vivienda inadecuada, condiciones sanitarias deficientes, escolaridad y capacidad de subsistencia |
| **Sujetos** | Vía Muestral. Se recoge datos de una parte significativa de los 28 aglomerados urbanos más importantes del país. | Vía Poblacional. Se recoge informaciones de la totalidad de la población que habitan la Nación Argentina |
| **Resultados** | Pobre. No posee ingreso para satisfacer necesidades básicas<br>Indigente. No posee ingreso para satisfacer necesidades alimentarias | Pobre. Presenta carencia en, al menos, uno de los indicadores.<br>No Pobre. No presenta carencias |

Fig. 39. Métodos de medición de pobreza empleados en la Argentina por el INDEC

El *Método de Necesidades Básicas Insatisfechas* (NBI) es un *método directo* que consiste en verificar en los hogares de los/as estudiados/as, los niveles de satisfacción de algunas necesidades consideradas fundamentales.

La *fuente* principal para determinar la pobreza por NBI, es el *Censo Nacional de Población y Vivienda* que, en la Argentina, se lleva a cabo aproximadamente cada diez años y, como ya se sabe, el Censo recoge datos de la totalidad de la población que habitan la Nación Argentina

En su análisis de los datos del Censo 2001, el INDEC consideraba que un hogar es pobre por NBI si sufre al menos una de las siguientes carencias:

- *Hacinamiento*: si presenta más de tres personas por habitación.
- *Vivienda inadecuada*: cuando las paredes, techos y pisos son de materiales que no protegen a los/as individuos de las

inclemencias climáticas, también puede incluirse pieza de inquilinato, vivienda precaria u otro tipo.

- *Condiciones sanitarias deficientes*: carece de instalación de baño con inodoro
- *Escolaridad*: al menos un niño en edad escolar no concurre a la escuela primaria.
- *Capacidad de subsistencia*: cuando hay en el hogar cuatro o más personas por miembro ocupado y, además, el/la jefe/a de familia tiene bajo nivel de escolaridad (no ha completado el tercer grado).

Andino (2001) ha señalado algunas limitaciones que entraña la aplicación de esta forma de medir la pobreza.

1) En cuanto a los *indicadores*, el método detecta la *pobreza estructural*, pero no capta otras formas de pobrezas vinculadas a los cambios sociales y económicos. Por ejemplo, este procedimiento no logra distinguir los hogares que han sufrido una fuerte disminución en sus ingresos en los últimos tiempos, como producto de la crisis económica.

2) En lo relativo a la *fuente*, esta forma de medición apela a los Censos de Población y Vivienda que sólo se aplican cada diez años, lo que implica la imposibilidad de disponer de datos actualizados.

3) En lo referente a la *forma de clasificar* los datos, esta propuesta agrupa a la población en dos grandes categorías: los pobres y los no pobres. Esta distinción no permite identificar diferencias y modalidades.

El *MIP (Medición Integral de la Pobreza)* fue desarrollado en la Argentina, esta forma de medir integra los dos métodos, porque son complementarios ya que, el método directo (NBI) capta la pobreza más “dura” o estructural; y el método indirecto (LP) toma en cuenta solamente los ingresos, lo que le permite captar la pobreza más “reciente o coyuntural”.

De la combinación de ambos métodos resultan cuatro categorías o hipótesis con relación a la pobreza: pobres por LP, pobres por NBI, pobres por ambos métodos y no pobres por LP ni por NBI, a las que corresponden respectivamente, cuatro tipologías (Fig. Nro. 40).

| NBI / LP | INGRESO MENOR A LA LÍNEA DE POBREZA | INGRESO MAYOR A LA LÍNEA DE POBREZA |
|---|---|---|
| **Presencia de al menos una carencia** | POBREZA CRÓNICA | POBREZA INERCIAL |
| **Ausencia de carencias** | NUEVOS POBRES | NO POBREZA |

Fig. 40. Tipología resultante de la combinación de los métodos de medición

a) Pobreza crónica. Es una pobreza estructural, con NBI y con ingresos inferiores a la Línea de Pobreza.
b) Pobreza reciente (o nuevos pobres). Es una pobreza coyuntural o transitoria, sin NBI, pero con ingresos inferiores a la Línea de Pobreza.
c) Pobreza inercial. Es una pobreza coyuntural o transitoria con NBI, pero con ingresos superiores a la línea de Pobreza
d) No pobreza. Sin NBI y con ingresos superiores a la Línea de Pobreza.

Pérez Sáinz y Mora Salas (2006) entre otros desnudaron los supuestos que sostienen estos métodos de medición. En ese sentido se puede advertir que:

1) Desde el punto de vista *ontológico*, los métodos conciben a la *pobreza* como un hecho dado y natural que se revela como inevitable e irremediable. Esto se expresa en la falta de preocupación por indagar las causas que originaron el problema, como es el caso de la desigualdad mencionada por Pérez Sáinz y Mora Salas (2006).

2) Desde el punto de vista *etiológico,* los *pobres* son vistos como responsables de su situación. La *LP,* al dividir los ingresos del hogar en el número de miembros, responsabiliza indirectamente a aquellos sectores que

poseen las mayores tasas de reproducción. Por lo tanto, no se es pobre por los ingresos que se perciben sino por el número de individuos que deben dividir dicho ingreso. Lo que equivale a decir: *tengan menos hijos y van a ser menos pobres*, de ese modo el problema se traslada a la *esfera individual* del control de la natalidad. Para el método *NBI* valen las mismas observaciones. Los indicadores de capacidad de subsistencia, de escolaridad, de vivienda, en cierto sentido, responsabilizan a las personas porque ellas no poseen las capacidades requeridas para cubrir las diversas necesidades sociales.

3) Desde la perspectiva *ideológica*, estos instrumentos de medición encubren la naturaleza compleja de la pobreza porque:

a) *Analizan a la población sólo de acuerdo con su relación al mercado*, *es decir como consumidores/as.* Esto está vinculado directamente con la concepción liberal que, ve en el mercado el mejor instrumento de asignación de los recursos en la sociedad, y al Estado como responsable del control social de los sectores pauperizados, vía asistencia social o vía represión.

b) *Impiden ver la historicidad de la pobreza.* Estos métodos no se proponen reconstruir la trayectoria que han seguido estos grupos, ni cuál ha sido su origen ni, mucho menos, su destino. Este enfoque, centrado en la contabilidad de los pobres, no brinda explicaciones sustantivas sobre las diferencias de la pobreza, en términos históricos.

c) *Anulan o soslayan las explicaciones de fondo.* La causa de la pobreza no es buscada en la estructura productiva ni en el patrón de distribución del excedente social ni en las diferencias de poder, sino en las variables activas: educación, género, etnia, edad, lugar de residencia, tipo de inserción laboral, entre otras. El modelo de acumulación, la estrategia re-distributiva y las estructuras de poder pasan a ser simplemente variables de contexto.

A modo de recapitulación, es necesario destacar, al menos dos aspectos que fueron expuestos a lo largo de este desarrollo.

En primer lugar, se pudo apreciar que existen diversas posiciones científicas sobre la relación entre desigualdad y pobreza. Así la perspectiva normativa considera que la desigualdad social está asociada a los problemas derivados de la pobreza y; en ese marco, el/la pobre es considerado/a un individuo que no puede alcanzar un umbral de bienestar para vivir dignamente; en cambio, para la perspectiva relacional, la desigualdad es el factor causal de la pobreza y el/la pobre es visto/a como sujeto desigual que ha sido excluido/a de la distribución de la riqueza en una sociedad y el poder que lo legitima.

En segundo lugar, se pudo observar que el sistema empleado por el INDEC para medir la pobreza en la Argentina (Necesidad Básica Insatisfecha y Línea de Pobreza) es limitado porque entiende a este problema humano como un hecho dado y natural y, que los *pobres* son responsables de su situación. Asimismo, los supuestos ideológicos que sostienen estos métodos encubren la naturaleza compleja de la *pobreza,* porque analizan a la población sólo de acuerdo con su relación al mercado, y ello no permite ver la historicidad de la pobreza y tampoco proporciona explicaciones de fondo.

### 7.2.2. Bloque B: Perspectivas socio-políticas sobre la pobreza

En esta parte del trabajo, se exponen sintéticamente las ideas directrices que sostienen las tres perspectivas socio-políticas contemporáneas y también se reproducen algunas críticas a cada una de ellas.

#### *7.2.2.1. Ideas directrices de la perspectiva Neo-Liberal*

El modelo neo-liberal, defendido por Hayek, Von Mises, Popper entre otros, promueve el sostenimiento de un sistema social y económico fundado en la propiedad privada de los medios de producción que, busca maximizar la libertad en la esfera económica (liberalismo) y restituir los valores tradicionales (conservadurismo). Esta contradicción entre lo liberal y lo conservador ha sido resuelta mediante una hibridación que unifica ambas concepciones, instaurando un tipo de pensamiento esencialista que, promueve la libertad económica desde un *ethos* conservador.

| IDEAS DIRECTRICES / PERSPECTIVA | NEO - LIBERAL | SOCIALISTA - MARXISTA | SOCIAL- DEMOCRACIA |
|---|---|---|---|
| Desigualdad/Igualdad | Desigualdad natural | Igualdad social | Igualdad social |
| Libertad | Libertad Individual | Libertad social | Libertad individual |
| Tipo de Economía | Economía de libre mercado | Economía planificada | Economía social de mercado |

Fig. 41. Ideas directrices de las perspectivas socio-políticas contemporánea

El neo-liberalismo, coherente con su forma de entender el mundo social y económico, asume y defiende las siguientes ideas directrices:

a) Desigualdad natural. Desde esta visión se considera que cierto "grado de desigualdad" es natural, necesario e inevitable porque libera las potencialidades individuales y sirve de plataforma para el progreso material. Así lo reconoce el Banco Mundial (2004:6) cuando afirma que: *"la mayoría de la gente estaría de acuerdo en que una sociedad necesita cierto nivel de desigualdad para proporcionar incentivos al trabajo y la inversión"*. No obstante, el grado de desigualdad no debe ser inmanejable porque puede tornarse excesivo y poner en peligro la "gobernabilidad".

b) Libertad individual. El individualismo posesivo es el principio que fundamenta esta forma de entender la libertad. Según este principio, el ser humano es una persona egoísta cuya relación básica con la realidad es la propiedad irrestricta de sí mismo y de sus bienes. Para esta perspectiva, el individualismo posesivo es la base de la vida social y es el derecho humano básico más importante (Vergara, 1992). A los neo-liberales les importa particularmente la libertad económica, porque es el principio que garantiza la libre competencia de las empresas privadas y evita la injerencia del Estado. Para esta perspectiva, la libertad individual está antes y por encima del Estado.

c) Economía de libre mercado. Es un sistema económico donde la producción y el consumo de bienes y servicios surgen del juego entre la oferta y la demanda de los/as actores económicos. El Estado interviene únicamente para garantizar mercados abiertos y evitar monopolios. En el contexto neo-liberal, el mercado es el ordenador del mundo social, porque, sólo frente a él los/as seres humanos son iguales, debido a que es el único sistema que permite la libre regulación de la competencia, no sólo en el campo de la economía, sino también en los distintos sectores de la vida social, incluso en la educación.

A esta perspectiva se le han efectuado diversas observaciones críticas. A continuación, se mencionan dos de ellas:

1) En la historia de la humanidad hay elementos razonables para sostener que el mercado es un sistema injusto, porque no satisface las necesidades económicas de toda la población, en tanto sólo beneficia a los/as dueños/as del capital. El mercado es un mecanismo económico ineficiente para lograr una economía que humanice. Su lógica individualista genera competencia salvaje y lleva necesariamente a la explotación de una clase social sobre la otra.

2) Durante la década del ´90, en América Latina, ha habido un importante nivel de crecimiento económico pero la pobreza no ha disminuido, lo que implica reconocer que la teoría del “goteo”, también conocida como la teoría del “derrame” no llegó a producirse. Según Borón (2000), el efecto derrame difundido por los ideólogos y publicistas del neo-liberalismo solo demostró ser, apenas, un dispositivo retórico destinado a alimentar la resignación y el conformismo de las víctimas del capitalismo, y que la experiencia histórica lo refutó impiadosamente.

*7.2.2.2. Ideas directrices de la perspectiva Socialista-Marxista*

Este modelo político promueve la creación de un sistema social y económico fundado en la propiedad colectiva de los medios de producción, en

ese marco el Estado tiene un rol central, en tanto asume la función de regular las actividades económicas, sociales y la distribución de los bienes.

A medida que esta concepción se fue desarrollando en el siglo XX, el concepto de socialismo fue adquiriendo diversos significados en función de los diversos contextos y los momentos históricos. Así, en algún momento se asoció al establecimiento de una sociedad comunista o sin clases, en otro se ligó a la construcción de un Estado que regulaba lo privado en favor de lo público y, últimamente, en América Latina, está emergiendo una forma particular de socialismo denominado del Siglo XXI. Ejemplo de ello son: el socialismo comunitarista con tradición en los pueblos originarios, como el caso de Bolivia o; el Socialismo Venezolano donde coexiste un mercado regulado y un Estado fuerte. Estas propuestas no son definitivas porque están en su fase de construcción.

El socialismo-marxismo, como modelo político, defiende las siguientes ideas directrices:

a) La igualdad social. Es el principio que garantiza que todos/as los/as sujetos tengan los mismos derechos y los puedan ejercer plenamente y; como consecuencia de ello, tengan las mismas oportunidades. Para el socialismo la igualdad es el principio rector, sin ella no hay satisfacción de las necesidades y tampoco desarrollo de la libertad. Según este punto de vista, la existencia de la propiedad privada es la causante de la desigualdad social, en tanto divide a los/as seres humanos entre los/las dueños/as del capital que obtienen sustantivos beneficios al apropiarse de las fuerzas productivas y, los/as no dueños/as de la riqueza que están condenados/as a tener que vender su fuerza de trabajo para poder vivir. Para el socialismo, el primer requisito para el logro de la igualdad es la eliminación de la propiedad privada o, al menos, la disminución de su concentración en pocas manos.

b) La libertad es un derecho que consiste en pensar y actuar sobre el mundo social y natural conforme a la forma de ver la realidad. Para el socialismo la libertad implica la liberación de aquellos poderes que alienan o

esclavizan a los/as humanos/as. En este marco la libertad no es un atributo estático, sino un elemento activo de la vida humana, que siempre está realizándose y practicándose, ello supone una autodeterminación consciente de los/as sujetos que deben desarrollar una praxis transformadora. El socialismo-marxismo enfatiza las libertades colectivas por sobre las individuales, en ese sentido destaca que dichas libertades se ejercerán plenamente sólo cuando no existan las fuerzas sociales alienantes que sostienen la explotación social y; para ello, es imprescindible que los/as trabajadores/as sean efectivamente dueños/as de las fuerzas productivas.

c) La economía planificada. La esfera económica no es una dimensión que está por sobre el resto de lo social como lo propone el capitalismo. La misma es una actividad humana que produce la base material para el sostenimiento de la vida física, cultural y espiritual de los/as seres humanos/as. Para los/as socialistas-marxistas, los/as trabajadores/as son protagonistas de la producción, distribución y consumo de riqueza, por ello el Estado (como representante de todos/as los/as obreros/as) tiene la responsabilidad de tomar las decisiones sobre la producción y el consumo. En este marco, el Estado tiene la potestad de controlar plenamente los diversos sectores de la economía y formular las decisiones en torno al empleo y a la distribución del ingreso. A esta potestad se le denomina economía planificada.

La concepción socialista-marxista ha sido objetada tanto desde la perspectiva neo-liberal como desde la mirada social-demócrata. Los primeros han señalado que este modelo ataca la libertad individual. Así, Friedrich Hayek (1976) sostiene que todas las formas de colectivismo conducen, lógica e inevitablemente, a la falta de legalidad y a la tiranía. Courtois y otros (1998), por su parte señalan que los regímenes comunistas son los responsables de que una importante cantidad de sujetos pierdan su libertad individual.

La social-democracia ha efectuado diversas objeciones a este modelo. Arendt (1974, 1994) criticó la falta del sentido humano que posee el reduccionismo economicista que hacen algunos socialistas-marxistas y, así mismo marcó la escasa importancia que los países socialistas les otorgaron a

los Derechos Humanos. Por su parte Giddens (1977, 1979, 1999), investigador inglés que renovó la social-democracia a partir de la tercer vía, objetó la noción de lucha de clases como motor universal de la historia que propugna el marxismo y, además destacó que, si bien el conflicto de clases es inherente a la sociedad capitalista, ello no implica aceptar que la clase obrera sea una clase universal y que, la resolución del conflicto sólo se logrará mediante la construcción de una sociedad sin clases.

*7.2.2.3. Ideas directrices de la perspectiva Social-Demócrata*

La social-democracia trata de recuperar los elementos de las dos principales ideologías de la modernidad, el liberalismo y el socialismo. Esta posición surge en Alemania en 1869, y en sus inicios estuvo orientada a lograr una sociedad igualitaria por vía democrática, por eso se la calificó como comunismo moderado; posteriormente promovió una economía social de mercado tratando de encontrar el rostro humano del capitalismo y, por ello, fue calificada como liberal progresista. En estos últimos tiempos algunos partidos social-demócratas que han gobernado países importantes, lo han hecho a partir de principios neo-liberales. En este sentido Novak (1999), referente indiscutido del Neoliberalismo, celebra que, a fines del siglo XX, los/as socialdemócratas estén adoptando políticas económicas favorables al sector privado, a la creación de empleos, a la obtención de utilidades, a la reinversión y a los incentivos personales, etc.

Pese a los distintos cambios, la social-democracia siempre se ha presentado como una ideología que promueve la articulación armoniosa del Estado de bienestar y la economía social de mercado. Esta decisión la distancia del socialismo marxista al abandonar la idea de socializar las fuerzas económicas; a su vez, la distancia del liberalismo, al rechazar un Estado mínimo y proponer un Estado regulador del orden económico y garante de los derechos fundamentales de los miembros de la sociedad.

En lo relativo a las *ideas directrices* que defiende la social-democracia, se puede advertir que intenta equilibrar la igualdad social y la libertad individual,

en el marco de una economía social de mercado que se desarrolla en una sociedad capitalista.

Se puede sintetizar los/as ideas directrices que defiende La social-democracia en tres:

a) Igualdad social. De acuerdo con la Fundación de la Social-Democracia de las Américas (2006) este principio exige un trato idéntico a todas las personas ante la ley y, la posibilidad de que cuenten con las mismas condiciones y oportunidades para desarrollar sus potencialidades humanas. La igualdad de oportunidades es garantizada por un sistema socialmente justo, en donde todos/as los/as ciudadanos/as tienen las mismas posibilidades de acceder al bienestar y al libre desarrollo de sus aptitudes y capacidades sin interferencias ni impedimentos indebidos.

b) Libertad individual. Ella constituye el derecho que tienen los/as seres humanos/as de decidir y actuar como lo deseen, sin interferencias ajenas a la propia persona y sin perjudicar a los/as otros/as. Desde esta visión, para lograr una convivencia armónica entre los seres humanos se requiere combinar libertad con responsabilidad. Esta relación posibilita el ejercicio de los derechos humanos sin otras limitaciones, que las restricciones mínimas establecidas por el sistema democrático.

c) Economía social de mercado (denominación que adopta la social-democracia para diferenciarse de la economía de mercado empleada por los neo-liberales). El sistema de libre mercado, es una forma de organización y producción eficiente para la creación de riqueza, pero necesita de la intervención del Estado para enmendar los desequilibrios económicos y las desigualdades sociales que pueden generar dicho sistema. Por ello, se promueven acciones de competencia e innovación que produzcan riqueza y, también se fomentan prácticas tendientes a la distribución justa de la misma, mediante un Estado social previsor que intervenga en los procesos económicos.

Se han efectuado diversas apreciaciones críticas de este modelo, a continuación, se señalan algunas de ellas:

a) La social-democracia es una versión progresista del capitalismo, ya que sólo procura acallar las voces de los/as excluidos/as entregándoles partes insignificantes de la gran acumulación de riqueza que se apropian unos/as pocos/as.

b) La social-democracia aporta salidas a la pobreza que poseen cierto eclecticismo, en tanto que trata de integrar la izquierda con la derecha, pero corre el riesgo de no conformar ni a una ni a otra.

c) La social-democracia, al considerar que la riqueza es una responsabilidad de cada ser humano que debe ser acumulada y disfrutada individualmente, está aceptando un modelo de economía donde lo importante es el mercado y no el pueblo.

### 7.3. Posiciones socio-políticas sobre pobreza y educación

En este apartado se examinan los argumentos que explican las causas de la desigualdad por pobreza y, luego, se analizan las propuestas sociales en general y las educativas en particular, que construye cada corriente de pensamiento, para abordar dicha desigualdad.

#### 7.3.1. Neoliberalismo: Pobreza y Educación

Para esta perspectiva, la desigualdad social que genera la pobreza es causada por el/la mismo/a individuo, conforme este punto de vista, el/la pobre no es una víctima de un sistema social desigual, sino que él/alla es responsable de su propia pobreza porque no se empeña lo suficiente.

Conforme a estas ideas directrices y visión acerca de las causas de la desigualdad producida por la pobreza, los/as neo-liberales han creado algunas propuestas sociales y educativas que apuntan a abordar dichas desigualdades.

| EJES | NEO-LIBERAL | SOCIALISTA-MARXISTA | SOCIAL-DEMOCRACIA |
|---|---|---|---|
| **Causas de la desigualdad** | El individuo | La estructura social | La relación dinámica entre sujeto y estructura social |
| **Propuestas sociales para abordar la desigualdad** | *-Para los/as muy pobres*: Políticas focalizadas<br><br>*-Para los/as no tan pobres*: Crecimiento económico producido por el mercado (Teoría del Derrame o goteo) | *En el capitalismo*:<br>- Luchar contra el sistema<br><br>*En el socialismo*:<br>-Principio de igualdad proporcional.<br>-Principio de igualdad conmutativa. | Políticas universales y Políticas focalizadas |
| **Propuestas educativas para abordar la desigualdad** | La adquisición de educación por parte de los/as individuos es el mecanismo que permite la superación de la pobreza | La educación crítica, en el capitalismo, contribuirá a luchar contra la pobreza y quienes la generan, pero la raíz de la pobreza se acabará cuando se acabe el sistema capitalista. | La educación es una vía para eliminar la pobreza, por ello, el Estado, para lograr la igualdad de oportunidades, garantiza el acceso a la educación pública a todos/as. |

Fig. 42. Pobreza y educación de las perspectivas socio-políticas

En torno las propuestas sociales para abordar la pobreza; los/as neo-liberales, sobre la base de los diversos grados que asume este flagelo en los/as individuos, indican dos salidas complementarias:

a) Para los/as muy pobres (individuos incapaces de integrarse al mercado como productores/as o consumidores/as) se promueven planes compensatorios orientados a paliar transitoriamente sus problemas sociales. Los/as neo-liberales consideran que el Estado debe actuar solamente en aquellos lugares donde el mercado no puede regular, y esos planes son prueba de ello.

b) Para los/as pobres (o los no muy pobres) la solución de fondo es no darles nada, porque sólo el crecimiento económico generado por el mercado

resolverá los problemas de la pobreza. Para esta perspectiva, proporcionar una ayuda asistencial desalienta el esfuerzo propio, el desarrollo del talento y la iniciativa personal. Además, acostumbra a los/as individuos a vivir de la caridad y no de la venta de su trabajo en el mercado laboral.

Esta corriente de pensamiento toma como referencia la *teoría del derrame* o *teoría del goteo*[21] para explicar la salida de la pobreza, la misma considera que el crecimiento económico de un país se inicia en los estratos superiores hasta llegar a las capas inferiores de la sociedad.

Según este punto de vista, la eliminación de los obstáculos para el intercambio de bienes, servicios y capitales; la privatización de las empresas del Estado; la desregulación de las protecciones sociales; entre muchas otras políticas de liberalización de la economía, permitirán el crecimiento económico. Dicho crecimiento generará gradualmente más empleo, más ingresos y mayor consumo y, ello evidentemente producirá un aumento del bienestar total. En suma, para la teoría del goteo, la pobreza se resolverá naturalmente por medio del derrame de los beneficios del mercado.

En lo referido al vínculo entre educación y pobreza, este modelo considera que la adquisición de la educación por parte de los/as individuos, será el mecanismo que permitirá la superación de la pobreza. Esta perspectiva adopta la teoría del *capital humano* y la de la *acción racional* como anclaje para justificar sus acciones educativas porque ambas miradas complementarias, son compatibles con sus ideas directrices.

[21] Es una teoría económica neoclásica aplicada por primera vez en la economía de EE.UU, cuando Ronald Reagan gobernada (década del '80) y luego del llamado Consenso de Whashington tuvo su mayor apogeo (años 90'). En Argentina tuvo fuerte entrada durante el gobierno Menemista y las políticas económicas impulsadas por Domingo Cavallo, esa época de "bonanza" para muchos/as sólo consistió en espejitos de colores que estallaron en pedazos hacia los 2000, al punto que para diciembre del 2001, bajo la presidencia de Fernándo De La Rua Argentina se sumergió en una de las crisis más profundas del País, época en la que la pobreza llego a números alarmantes, ya que en abril de 2002, según datos del INDEC, el país había aumentado en un 59% sus niveles de pobreza y en casi un 18% los niveles de indigencia.

La teoría del *capital humano* tiene sus orígenes en la década del ‘60 en los trabajos de Schultz (1983) y Becker (1983), ellos desarrollaron un conjunto de ideas que dieron cabida a una economía de la educación, dichas ideas tuvieron una fuerte gravitación en el análisis de los mercados de trabajo, la determinación de los salarios y en los estudios del crecimiento económico.

La teoría del *capital humano*, en su versión cercana a la perspectiva neo-clásica (versión empleada por el neo-liberalismo), considera que la educación es una inversión que incrementará la productividad, beneficiando tanto al individuo como a la sociedad y, que el mercado será, mediante el libre juego de oferta y demanda, el mejor asignador de los recursos. Como se puede apreciar, para esta perspectiva, la educación es un determinante esencial para el desarrollo económico y el mercado es su ordenador.

El argumento central que sostiene esta visión es que la pobreza es un fenómeno que se produce porque los/as individuos no han adquirido las habilidades cognitivas necesarias para ser exitosos/as en el mundo (Bazdrech Parada, 2001). En ese escenario la educación es el camino para resolverla porque le proporciona las capacidades necesarias para aumentar, tanto su potencial productivo como sus ingresos.

Como se puede observar, el argumento principal está sostenido en la correlación causal entre educación, productividad y salario; en otras palabras, esto significa que el incremento en los niveles educativos califica a la fuerza de trabajo, y en ese marco, los/as trabajadores/as mejores calificados obtienen mayores ingresos y, esta situación mejora sus condiciones económicas evitando o suprimiendo la pobreza.

La teoría de la *elección racional* tiene su desarrollo más consistente en los trabajos de Downs (1957), quien empleo esta perspectiva para estudiar el comportamiento electoral y luego sus seguidores lo utilizaron para comprender la conducta social en general y la economía educativa en particular. Esta teoría micro-económica, parte de considerar que el/la ser humano/a es un/a individuo que tiene capacidad racional, tiempo suficiente y equilibrio emocional para

seleccionar la mejor opción en función de sus propios intereses. Para este enfoque, el/la individuo siempre tiende a maximizar su utilidad o beneficio y a reducir los costos y riesgos.

Esta visión asume que el/la individuo puede decidir racionalmente eligiendo el mejor curso de acción, mediante la estrategia que mejor satisfaga sus deseos. Para esta teoría, al igual que la del capital humano, la pobreza puede ser solucionada con la educación, considerando que la misma es un fenómeno producido por la acción y el deseo de cada individuo.

En este horizonte teórico, la política educativa consiste en dejar libre al/la individuo para que elija dónde y cómo educarse, en función de las ofertas existentes en el mercado. El Estado no debe intervenir porque no sabe ni le corresponde administrar los recursos destinados a la educación; por ello deja la oferta educativa en manos del mercado (privatización) y la demanda en manos del/la individuo quien, por ser un/a consumidor/a racional, compra y supervisa el producto bajo la etiqueta de educación.

La teoría del *capital humano* y la de la *acción racional* son adoptadas por el neoliberalismo, porque sus visiones afianzan sus ideas directrices, en tanto convierte a la educación en un bien de mercado y transforma a los/as humanos/as en consumidores/as con capacidad de tomar decisiones racionales acordes a cálculos económicos. En ese marco, quienes inviertan en su educación, optando por la oferta propuesta por el mercado educativo, maximizarán sus ingresos, y de ese modo reducirán o eliminarán su pobreza.

En suma, ambas construcciones teóricas sustentan una visión similar en torno al rol del mercado como regulador del mundo educativo, al/la individuo como consumidor/a racional y a la educación como único mecanismo destinado a resolver la pobreza.

### 7.3.2. Marxismo-socialismo: Pobreza y Educación

Para el socialismo-marxismo, la pobreza es producto de la distribución desigual de la riqueza generada por un sistema que defiende la propiedad privada. Esta perspectiva hunde sus raíces teóricas en Marx, quien efectúa un análisis profundo de la sociedad capitalista de fines del siglo XIX y principios del XX, en dicho análisis pone de manifiesto la intrínseca relación entre modo de producción y pobreza.

Las explicaciones sobre la pobreza que efectúa Marx se nuclean en torno a tres ideas fuerza:

- Idea fuerza uno: el capitalista, en su afán de obtener mayores beneficios, lleva a empobrecer a los/as obreros/as porque, intensifica su trabajo (incrementa la cantidad de actividad laboral) y precariza su salario (el salario que otorgan no cubre las necesidades del/la obrero/a ni de su familia). Por ello se puede afirmar que, en el sistema capitalista, la pobreza es resultado de la explotación que generan los dueños de los medios de producción.

- Idea fuerza dos: el sistema capitalista invierte proporcionalmente más en el capital constante (dinero invertido en medios de producción) que, en el capital variable (dinero invertido en fuerza de trabajo). Si originariamente esta proporción era de 1:1, después se convierte en 2:1, 3:1, 4:1, etc., de modo que se va invirtiendo progresivamente cada vez menos en fuerza de trabajo y más en medios de producción (Umpiérrez Sánchez, 2006). Este tipo de inversiones, evidentemente contribuye al empobrecimiento de los/as proletarios/as y al enriquecimiento de los/as dueños/as del capital.

- Idea fuerza tres: El desarrollo del mercado en el sistema capitalista destruye al pequeño capital y, con ello va disolviendo los pequeños negocios y los puestos de trabajo creados por ellos, disminuyendo cada vez más la capacidad de sobrevivir de quienes no poseen los medios de producción (Umpiérrez Sánchez, 2006).

Estas tres ideas fuerza ponen de manifiesto que la desigualdad que caracteriza a la pobreza es producida por la lógica de acumulación capitalista (Murillo, 2007) o, dicho de otro modo, el sistema capitalista no busca la distribución igualitaria de las ganancias, ni el desarrollo de la sociedad en su conjunto, sino solamente la acumulación de la riqueza en manos de aquellos/as dueños/as del capital. Este sistema, en su afán de concentrar la riqueza en manos de pocos/as, genera acciones que producen pobres.

Para afrontar la desigualdad generada por la pobreza, el socialismo-marxismo ha elaborado al menos dos soluciones. Una, en el marco del capitalismo y; la otra, en el ámbito del socialismo-comunismo.

Escenario 1: En el capitalismo cuando la fuerza productiva está en manos de los/as dueños/as del capital, los socialistas-marxistas promueven la organización de los/as explotados/as, a fin de conformar organizaciones de clase para que luchen contra el sistema social que los subyuga. Su horizonte utópico es disolver el sistema que los/as explota y construir una sociedad igualitaria; en pos de ella, luchan para obtener reivindicaciones sociales que mejoren su existencia (sistema de seguro, cobertura de salud, mejor sueldo, etc.) y para lograr la reducción de las ganancias de los/as capitalistas. En este escenario la lucha social es el camino para abordar la desigualdad producida por la pobreza.

Escenario 2: En el socialismo, cuando la fuerza productiva está en manos del Estado o de los/as trabajadores/as, se propone construir un Estado, sobre la base de una visión solidaria, que asegure la cobertura de las necesidades sociales, con niveles mínimos de calidad compatibles con la igualdad social (Esping Andersen, 2000).

Para solucionar la pobreza propone dos salidas fundadas en dos principios distintos. Uno, de carácter coyuntural y otro de nivel estructural.

La *salida coyuntural* opera conforme al principio de igualdad proporcional, ello es que los derechos se distribuyen de forma desigual a los/as

desiguales, beneficiando a los/os que están en peores condiciones sociales. Esta salida es empleada cuando se detectan situaciones de emergencia que transitoriamente no son solubles por vía estructural. Para ello el socialismo-marxismo aceptará los programas compensatorios porque aportan una ayuda solidaria a quienes más la necesitan, a fin de equilibrar la desigualdad y construir progresivamente una sociedad más justa. Como se puede apreciar estas explicaciones son diferentes a las aportadas por los neo-liberales.

La *salida estructural* opera conforme al principio de igualdad conmutativa como rector de las relaciones sociales, es decir que los derechos se distribuyen de forma igual a los/as iguales. Para esta visión, la supresión de la propiedad privada y la socialización de los medios de producción eliminarán la distribución desigual de la riqueza, que es la verdadera causa de la pobreza, y permitirán la constitución de una sociedad socialista donde todos/as serán iguales y el desarrollo pleno de cada uno/a tendrá que ser la condición para el desarrollo pleno de todos/as.

En lo relativo a la implicancia de la *educación y la pobreza*, la perspectiva socialista-marxista está sostenida por diversas y, a veces contradictorias teorías socio-educativas que, tienen en común la necesidad de romper con la visión conservadora y tratar de construir una sociedad más justa. Debido a la extensión de este trabajo, solo se analizarán las consideraciones sobre la desigualdad social, la pobreza y la educación que efectúan las teorías críticas de la educación.

Tal como se ha señalado anteriormente, esta perspectiva entiende que en la sociedad capitalista existen sectores que obtienen importantes privilegios, gracias a la explotación de otros/as, por ello considera que la pobreza es un fenómeno social causado por dicho sistema. En este tipo de sociedad, la educación nunca resolverá la pobreza, porque la misma ha sido creada para mantener la estructura social y el poder hegemónico, en tanto que forma la fuerza de trabajo e inculca la ideología dominante con el fin de perpetuar las relaciones sociales de producción existentes.

En contraposición a este modelo, las teorías críticas entienden que la educación debe proporcionar las herramientas para que los/as pobres tomen conciencia y se liberen de las estructuras sociales injustas, o a lo sumo dejen de ser funcionales a los intereses de la clase o grupo dominante; en ese sentido, la educación crítica en la sociedad capitalista, contribuirá a luchar contra la pobreza y quienes la generan, pero la raíz de la pobreza se acabará sólo cuando se acabe este sistema social (Basdrech, 2001), en ese horizonte la educación concientizadora aportará a ese proceso de cambio.

### 7.3.3. Socialdemocracia: Pobreza y Educación

Para la Socialdemocracia, la desigualdad social producida por la pobreza es resultado de la relación dinámica entre el/la sujeto (su motivación y su capacidad) y la falta de oportunidades generadas por una distribución desigual de la riqueza. Esta perspectiva, pese a que cuestiona al capitalismo por concentrar la riqueza y explotar a los/as trabajadores/as, lo sigue considerando un sistema válido.

La solución a la pobreza que aporta la visión social-demócrata, no consistirá en socializar los medios de producción como lo hacen los/as socialistas-marxistas, ni dejarla librada al mercado como lo propugnan los/as neo-liberales, sino que busca un camino intermedio que posibilite la creación y la distribución de la riqueza.

En efecto, para la superación de la pobreza, la socialdemocracia; por un lado, genera políticas económicas que estimulan la creación de la riqueza, mediante la implementación de estrategias que favorecen el aumento del patrimonio de las empresas privadas y; por el otro, promueve políticas distributivas que consisten en aumentar las recaudaciones fiscales de los sectores que concentran las riquezas, para asignar mayor presupuesto a lo social y, sobre la base de ello, garantizar políticas compensatorias de carácter transitorio (planes sociales) o políticas universales (por ejemplo el ingreso ciudadano) con mayor permanencia. Además de ello, buscan involucrar a las

entidades privadas para que efectúen acciones sociales o aporten económicamente a la solución del problema que implica la pobreza.

En suma, como se puede apreciar, la perspectiva social-demócrata interviene en los procesos económicos creando condiciones que favorezcan la creación de riquezas y, a su vez, alterando las situaciones distributivas a través de regulaciones (sociales, jurídicas, económicas, entre otras) que ayuden a la eliminación de la pobreza.

Para abordar la problemática que supone la *relación educación y pobreza*, la social-democracia también apela a la teoría del capital humano, pero rescata aquellas formulaciones más cercanas a los planteamientos del Estado Benefactor y al keynesianismo. En ese marco, quienes más inviertan en su propia educación, serán los/as más cualificados/as y, por lo tanto, tendrán mayores posibilidades de conseguir trabajo. Esta afirmación asocia la idea de Becker (citado por Vieira, 2010) acerca de que, la mayor inversión educativa confiere al/la individuo una menor probabilidad de desempleo y despido; con aquella tesis keynesiana que postula que el menor desempleo disminuye la pobreza.

En este marco, la social-democracia le confiere un sentido social a la teoría del *capital humano*, en tanto remarca la importancia del desarrollo de los Recursos Humanos para el progreso económico de un país; restringe el poder del mercado como regulador del mundo educativo y; otorga mayor poder al Estado y a la sociedad civil, convirtiéndolos en actores centrales de la planificación y la distribución de recursos.

Para esta perspectiva, la pobreza y la educación están estrechamente vinculadas porque la educación es vista como una vía para eliminar la pobreza. El centro de las políticas educativas para superar la pobreza es la generación de acciones que promuevan la igualdad de oportunidades. Conforme a esta visión, el Estado debe garantizar el acceso a la educación pública para todos/as, en ese sentido la extensión y la universalización de la escolaridad incrementarán los niveles de desarrollo de la sociedad, pero también mejorarán

la situación de los/as individuos, en particular de aquellos sectores más vulnerables, porque la misma compensará sus déficits iniciales y disminuirá sus posibilidades de recaer en la pobreza.

Asimismo, este modelo socio-político, confiere mayor protagonismo a la sociedad civil, en tanto le solicita su colaboración en el control de la eficiencia y en la valoración del logro de la igualdad de oportunidades. Como puede suponerse la socialdemocracia, a diferencia de la perspectiva neoliberal, incrementa el protagonismo del Estado y de la sociedad civil, y simultáneamente reduce la adecuación ciega al mercado, restringiendo la privatización del sistema educativo y tratando que el/la sujeto no sea un/a mero/a consumidor/a movido/a por cálculos económicos, como lo propuso la teoría de la acción racional.

A lo largo de este trabajo se pudo apreciar que las diversas posiciones socio-políticas han construido distintas interpretaciones en torno a la relación desigualdad social, pobreza y educación. Cada corriente de pensamiento se asienta en un conjunto de ideas matrices, de las cuales emergen los argumentos en torno a las causas de las desigualdades que genera la pobreza y las formas de abordarlas. Así se pudo visualizar que:

a) El modelo neo-liberal promueve la libertad individual, la desigualdad natural y la economía libre de mercado; el mismo considera que, la desigualdad generada por la pobreza es causada fundamentalmente por el/la individuo. Para resolver este problema; desde el punto de vista social, implementa planes compensatorios para los/as muy pobres y, deja al crecimiento económico del mercado que resuelva los problemas de los/as no muy pobres. Desde lo educativo, esta mirada otorga mayor protagonismo al mercado y al/la individuo, al primero le asigna el privilegio de crear ofertas educativas y, al/la segundo/a le confiere el “derecho” de elegir la educación que quiere y le asigna el deber de invertir en su educación para maximizar sus ingresos, y de ese modo, evitar caer en la pobreza.

b) El modelo socialista-marxista defiende la igualdad social, la libertad colectiva y la economía planificada; el mismo entiende que, la desigualdad que viven los/as sujetos en situación de pobreza es causada por el capitalismo (estructura social que legitima la distribución desigual de la riqueza). Para resolver dicha desigualdad; desde lo social propone dos salidas: en el capitalismo, organizar a la clase explotada a fin de luchar contra el sistema social que la subyuga y; en el socialismo, construir un Estado, sobre la base de una visión solidaria, que cubra las necesidades sociales de todos/as, eliminando de ese modo estructuralmente la pobreza. Desde lo educativo propugna una enseñanza que contribuya a luchar contra la pobreza y quienes la generan, hasta acabar con el mismo capitalismo que es, según este punto de vista, el sistema que produce dicho flagelo social.

c) El modelo social-demócrata; que sostiene la igualdad social, la libertad individual y la economía social de mercado; considera que, la desigualdad que viven los/as sujetos en situación de pobreza es producto de la articulación dinámica entre el/la sujeto y la estructura social. Este punto de vista propone dos vías complementarias para resolver los problemas derivados de las desigualdades sociales ligadas a la pobreza: la creación de riqueza producida por la aplicación de políticas económicas que favorecen el incremento del patrimonio de las empresas privadas; y a su vez, la redistribución de la riqueza que consiste en aumentar las recaudaciones fiscales de los sectores más enriquecidos, para destinar más presupuesto a las políticas sociales. Esta perspectiva considera que la educación pública, por ser un mecanismo que posibilita la igualdad de oportunidades, es una vía para eliminar la pobreza. En ese marco, el Estado, a diferencia del modelo neo-liberal, tiene mayor protagonismo en la regulación del mundo educativo y le confiere mayor poder a la sociedad civil, en tanto colabora en el control de la eficiencia y el logro de la igualdad de oportunidades. Antes de concluir es necesario destacar que los modelos que aquí se analizaron tienen un carácter teórico y no se encuentran en forma pura en la realidad; por el contrario cuando se los implementa, siempre se combinan, contaminan o difuminan, no obstante ello vale la pena efectuar el análisis abstracto de los mismos, porque ello permite comprender cómo cada corriente ha construido conceptualmente la relación desigualdad

social, pobreza y educación, develando y analizando los supuestos implícitos que sostienen cada uno de los planteamientos.

# CAPÍTULO. 8. NUEVA DESIGUALDAD SOCIAL, SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

*"No hay uso neutro de la tecnología, ella corresponde a valores, formas de organización social, actores que la agencian y cambios que se generan a partir de ella. En ese sentido, todo proceso educativo debe hacer consciente y explícito no sólo el para qué sirve, sino el lugar donde coloca en la sociedad a quien vive el proceso y en últimas debe mostrarle la manera como él queda inserto en la totalidad social al servicio de unos intereses específicos".*
Marco Raúl Mejía

El desarrollo de la llamada *Sociedad de la Información* está configurando una nueva forma de ver el mundo que se pone de manifiesto en lo político, lo económico, lo socio-laboral y lo educativo. En ese marco, la información es el elemento clave para la generación y distribución del poder en la sociedad.

En este trabajo, para entender, en parte, el cambio social que las Nuevas Tecnologías (NNTT) generan; en primer lugar se establecen los límites conceptuales de la *Sociedad de la Información*, a partir de una breve descripción del proceso de cambio social de la humanidad y, en ese marco, se define una nueva desigualdad producida por la falta de información; en segundo lugar, se examinan las diversas posiciones en torno a los eventuales efectos igualitarios que puede generar la *Sociedad de la Información* y; finalmente se analizan las implicancias educativas de este tipo de sociedad, sobre la base de las desigualdades educativas que se generan y los caminos que se proponen para su solución.

## 8.1. Alcance conceptual de la noción de la sociedad de la información

En este apartado se determinan los límites conceptuales de la *Sociedad de la Información*; para ello se efectúa una síntesis del proceso de cambio social propuesto por algunos autores de la *inteligencia (think tanks*) anglosajona, profundizando aún más en el último estadio. En medio de esa exposición se aportarán algunas referencias biográficas de Daniel Bell y Alvin Toffler, dos pensadores norteamericanos que han estudiado este problema.

Bell (1977) y Toffler (1980) sostienen, con distintas denominaciones que, a lo largo de la humanidad se han producido tres cambios sociales relevantes

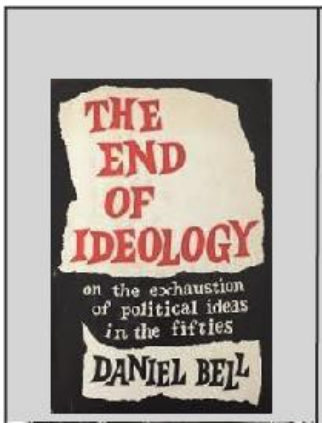
en relación a los avances tecnológicos (Fig. Nro. 44). Ellos son: la sociedad pre-industrial (agrario o primera ola) industrial (segunda ola) y pos-industrial (informacional o tercera ola).

A continuación, se hace una breve descripción de cada una de estas sociedades.

| EJE DE ANÁLISIS / TIPO DE SOCIEDAD | SOCIEDAD AGRARIA (PRE INDUSTRIAL - PRIMER OLA) | SOCIEDAD INDUSTRIAL (ÉPOCA INDUSTRIAL - SEGUNDA OLA) | POST INDUSTRIAL (SOCIEDAD INFORMACIONAL - TERCERA OLA) | |
|---|---|---|---|---|
| Ubicación temporal | Hasta fines del Siglo XVIII | Desde fines del Siglo XVII hasta mediados del Siglo XIX | Desde mediados del Siglo XX y continúa | |
| Sector económico | Economía Primaria (Agricultura, Minería, Pesca) | Economía Secundaria (Manufactura, Elaboración de materia prima) | Terciario (Transporte, Servicios Públicos) | Cuaternario (Comercio, Finanzas, Seguros) |
| | | | Salud / Educación / Investigación | |
| Sector Ocupacional | Trabajador de la materia prima (Agricultor, Minero, Pescador) | Trabajador Fabril (Obrero semi-especializado, Ingeniero) | Trabajador (Profesionales, Técnicos, Científicos) | |
| Sector tecnológico | Materia prima | Energía | Información | |
| Regiones | Asia, África, América Latina | Europa Occidental, Unión Soviética, Japón. | Estados Unidos | |

Fig. 43. Tipos de sociedades (adaptado de Daniel Bell: El advenimiento de la sociedad post industrial y Toffler: la Tercer Ola)

a) *Sociedad agraria* (época pre-industrial, primera ola). En este tipo de sociedad, la economía se estructura sobre el sector primario extractivo (agricultura no industrializada, minería, pesca, etc.) y los productos logrados, con escasa o precaria ayuda mecánica, están destinados fundamentalmente al autoabastecimiento. La única fuente de energía era el esfuerzo físico humano. La comercialización de los productos era poco relevante, porque la población se dedicaba casi exclusivamente a la producción agraria. La mayoría de las sociedades europeas, previas a la Revolución Industrial, eran de este tipo, incluso las escasas ciudades existentes en ese momento se organizaban en torno a esa producción. En la década de 1970 según Bell (1977), en el Tercer Mundo (Asia, África y América Latina) persistían zonas predominantemente agrarias.






**DANIEL BELL**

**(1919- 2011)**

Nacido en Nueva York, este sociólogo, formado en la Universidad de Columbia, fue catedrático de sociología en Harvard y editor de las revistas Fortune y The New Leader.
Sus orígenes políticos estuvieron en la izquierda, pero luego se convirtió en un referente del pensamiento de derecha.
Fue precursor en la descripción de la sociedad de la información, basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías.
Produjo más de 100 obras muy influyentes en la posguerra. Entre los títulos más reconocidos está El fin de la ideología (1960) y El advenimiento de la sociedad postindustrial (1973).
Lo esencial en su análisis del fin de la ideología era que:
-Las ideas políticas del movimiento radical (marxismo, por ejemplo) se habían agotado; porque ya no despertaban adhesión o pasión entre intelectuales.
-La lucha de clases ya no es el motor de la historia, la nueva fuerza trasformadora es el conocimiento, la educación y el capital humano.

Fig. 44. Notas biográficas de Daniel Bell

b) *Sociedad Industrial* (época industrial, segunda ola). En este tipo de sociedad, la economía se estructuraba fundamentalmente en torno al sector secundario y los productos (mercancías, manufacturas y elaboración de materia prima) son el fruto de la actividad industrial. Se pasa de la producción artesanal a la producción industrial en serie. Según Bell (1977) Europa Occidental y, en su momento, la Unión Soviética accedieron a este estadio. En estas zonas se produce un creciente y sostenido movimiento de las zonas rurales a las zonas urbanas, generando grandes conglomerados poblacionales alrededor de las instalaciones industriales.

c) *Sociedad postindustrial.*[22] En esta sociedad, la economía se estructura predominantemente en torno al sector terciario o cuaternario de producción, en ese marco los productos se efectúan por medio de un alto grado de automatización y por el desarrollo de la cibernética. Según Bell (1977) en este estadio se encuentra Estados Unidos.



**ALVIN TOFFLER**

**(1928- 2016)**

Nació en Nueva York en 1928 y falleció en Los Ángeles en 2016.
Se doctoró en Letras, Leyes y Ciencias en la Universidad de Nueva York, allí mismo conoció a Heidi, con la que luego se casaría y quien también le acompañaría intelectualmente a lo largo de su vida. Trabajó como periodista, investigador y profesor universitario, siempre en temas relacionados con la tecnología y sus implicaciones sociales.
De formación inicial marxista, en el pensamiento d de Toffler persiste la visión hegeliana que traslada a la visión dialéctica de la historia y a la observación de los profundos cambios sociales; sin embargo, toma clara distancia de Marx, cuya teoría califica como "fuera de moda y equívoca".
Se inició en el periodismo como corresponsal en el Congreso y en la Casa Blanca de un diario de Pennsylvania y colaborador de diversas publicaciones. Más tarde se incorporó a la redacción de la revista Fortuna.
Sus obras más conocidas son: "El shock del futuro" (1970), "La revolución de la riqueza" (2006), "El cambio de poder" (1990) y "La tercera ola" (1980). En este último hace referencia a los cambios sociales y el lugar de la información.

Fig. 45. Notas biográficas de Alvin Toffler

Como se puede apreciar en la figura Nro 46, la *información* ha ido adquiriendo relevancia en los distintos momentos históricos, en la era agrícola tenía escaso peso, en la industrial empieza a ser reconocida como un aspecto

[22]Dos observaciones aclaratorias:
a) El término *sociedad de la información* fue acuñada por el economista Fritz Machlup, en su libro publicado en 1962 *The production and distribution of knowledge in the United States*. En ese texto el autor concluía que: en la sociedad americana, el número de empleos que se basan en la manipulación y manejo de información era mayor que los que están relacionados con algún tipo de esfuerzo físico.
b) La concepción actual de lo que se entiende *por Sociedad de la Información* es influjo de la obra del sociólogo japonés Yoneji Masuda, quién en 1981 publicó *The Información Society as Post-Industrial Society* (Editorial World Future Society, Estados Unidos), traducido al castellano en 1984 como "La Sociedad Informatizada como Sociedad Post-Industrial" (Madrid, Fundesco-Tecnos, 1984).

importante; y finalmente en la post-industrial, su lugar es central, a tal punto que a esta última época se la define en función de este aspecto. En este estadio el desarrollo de la sociedad está dado por la creación, distribución y manipulación de la *información,* el mismo configura el componente más relevante de las relaciones sociales y económicas, en tanto es la principal fuente de creación de riqueza. En esta sociedad según Castells (1999) el componente "informacional" caracteriza una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas.

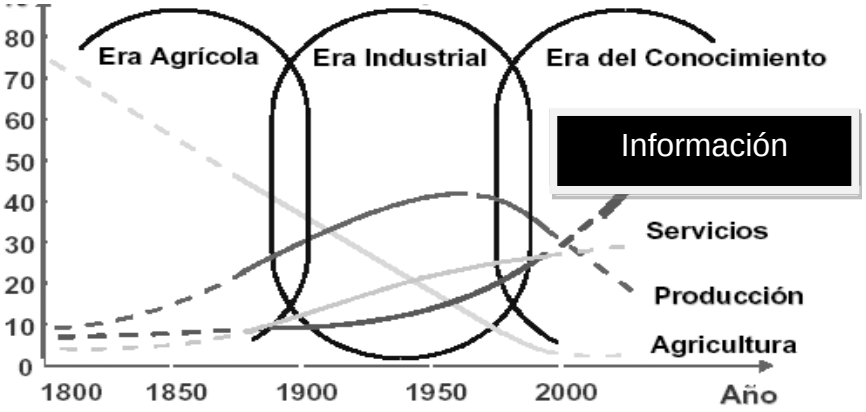



Fig. 46. El lugar de la información en las distintas eras

Previamente a delimitar el concepto de *sociedad de la información,* es necesario hacer cuatro aclaraciones.

1) La *Sociedad de la Información* nació en los países centrales. Esta noción fue creada por los *think tanks* (Inteligencia)[23] de los países del primer mundo, y rápidamente aceptada en los medios académicos que la convirtieron en un principio operacional para juzgar el desarrollo de los "países del sur". Este concepto se robustece en la década del '90, momento en el que se consolida el modelo neo-liberal en el mundo, con sus grandes paradojas: revolución tecnológica con creciente exclusión social, globalización con mayor

[23] Con esta expresión se hace referencia a un grupo de expertos/as y/o investigadores/as o bien a organizaciones que se especializan en reflexionar determinados temas ligados a asuntos de interés político, social, tecnológico, etc., cuyas opiniones son utilizadas como directrices por los partidos políticos.

localización, concentración del poder político y económico en pocas manos junto con expansión y articulación también global de la protesta social y los movimientos sociales (Torres del Castillo, 2005).

2) La *Sociedad de la Información* produce cambios en el sector económico y en las actividades productivas (sector ocupacional), pero ello no implica transformaciones en el modo de producción al estilo marxista. La *Sociedad de la Información* sustituye un área económica por la otra. Así se puede apreciar que en la *sociedad industrial* se daba un predominio del sector secundario (industria) y un crecimiento del terciario (servicios) en detrimento del sector primario. En la *Sociedad de la Información,* en cambio, se desarrolla un nuevo sector, el cuaternario o informacional, donde la posesión y el procesamiento de la información es la base de la economía de dicha sociedad. Este nuevo sector productivo conlleva nuevas actividades y profesiones (sector ocupacional). La mayor cantidad de empleos ya no estarán asociados a las fábricas de productos tangibles, sino a la generación, almacenamiento y procesamiento de todo tipo de información. En tal sentido, los sectores vinculados con las TIC's son de vital importancia para este tipo de sociedad.

Este cambio de los sectores y actividades productivas no genera transformaciones sustantivas ni en las fuerzas productivas, ni en las relaciones sociales de producción; puesto que, los medios de producción siguen concentrados en pocas manos y los niveles de explotación de los/as trabajadores/as se profundizan. En este sentido hay que señalar, enfáticamente que, la *Sociedad de la Información* es un nuevo rostro del capitalismo, ya que la sofisticación de la TIC beneficia, fundamentalmente, a los/as dueños/as del capital.

3) La *Sociedad de la Información* es una versión mejorada del capitalismo. Este tipo de sociedad es, fundamentalmente, una versión renovada de la forma de dominio ejercido desde los países hegemónicos hacia los países subalternos. Esto se produce porque, como afirma Mattelart (2004),

en dicha sociedad el proceso de producción de los conocimientos está atrapado en las prioridades que fija el sistema capitalista para producir más, tales como el aumento de la competitividad, la visión gerencial de la sociedad, el acercamiento acrítico de los focos de elaboración y transmisión del saber empresarial, la apropiación de la materia gris y de la creatividad, entre otras.

4) La *Sociedad de la Información* es una denominación bastante discutida, pese a que la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI) oficializó esta denominación para unificar su forma de llamarla y, en cierto modo lo consagró como un término hegemónico. Actualmente sigue cuestionándose no sólo por razones meramente terminológicas, sino por profundas diferencias teóricas e ideológicas; en tal sentido algunos/as la llaman Sociedad del Conocimiento (SC), Sociedad de los Saberes para Todos y para Todas (SSTT), Sociedad de los Saberes Compartidos (SSC), entre otros. Estos modos de nombrarla tratan de marcar la diferencia con la denominación oficial, porque apuntan a un horizonte social distinto.

### 8.2. Aproximación a la noción de desigualdad por información como nueva desigualdad social

La *Sociedad de la Información* ha gestado una nueva forma de exclusión social, denominada aquí como *desigualdad por información.* A la misma se la define como aquella que *niega*, *anula* o *restringe* el reconocimiento, el goce o ejercicio de los Derechos Humanos básicos por el solo hecho de no poder acceder, emplear, crear y distribuir la información.

Algunos datos ilustran esta nueva desigualdad. En el mundo hay unas 4500 millones de personas (dos tercios de la población) a las que no les llegan las nuevas tecnologías. En 2019 había un poco más de 4 millones y medio de personas conectadas, pero la mayoría de ellas se encontraban en los países ricos; así en EE.UU. el 89% de su población tenía acceso a internet, en Europa 88% y; en cambio, en los países empobrecidos de América Latina y el Caribe, alcanzaba solamente a un 69% (Internet World Stats, 2019).

Dentro de los países latinoamericanos, Argentina está bastante rezagado en la utilización de TIC para promover el desarrollo social y económico. Es este sentido, el *Global Information Technology* (2015) del Foro Económico Mundial ubicó al País en el puesto 91, muy por debajo de Chile (39), Costa Rica (49), Panamá (51), Colombia (64), México (69) e incluso Brasil (84).

A partir de estos simples datos se puede graficar el hecho que la *desigualdad por información* contribuye a la exclusión-marginación; porque restringe el acceso a nuevos conocimientos, disminuye las oportunidades laborales, limita el establecimiento de relaciones sociales, empobrece culturalmente, entre otras importantes consecuencias.

## 8.3. Visiones sobre los efectos de igualación social de la sociedad de la información

Se pueden distinguir al menos dos visiones acerca de la implicación que posee la *Sociedad de la Información* en los procesos de igualdad social. Ellas son: la visión del orden que entiende que este tipo de sociedad potenciará el proceso de igualación; por el contrario, la visión crítica, afirma que generará nuevas desigualdades. A continuación, se analizará más en detalle cada una de ellas.

### 8.3.1. Visión del orden: La sociedad de la información igualará

Desde una *visión del orden*, Toffler (1980), Negroponte (1995) y Gates (1995)[24] entre muchos otros, prometen que la *Sociedad de la Informació*n permitirá alcanzar el progreso universal gracias a las TICs (Alva de la Selva, 2015) y que las NNTT reducirán los males de la humanidad; y en ese horizonte,

[24] El trabajo de Bill Gates y el de Negroponte representan dos nuevas tecno-utopías fruto de la Sociedad de la Información. Bill Gates en el ***"Camino al futuro"*** pronostica una aceleración del progreso cuyo resultado final será bueno para todos, porque habrá más tiempo para el ocio y la cultura. Asimismo, habrá menos tensiones y más democracia. Nicholas Negroponte en **"***El mundo digital*" se muestra abiertamente optimista al calificar las cualidades de esta era como descentralizadora, globalizadora, armonizadora y permisiva.

la información será la llave que abrirá la puerta al crecimiento económico y el logro de la igualdad social.

En los ‘80 Toffler, uno de los intelectuales más representativos de esta forma de pensar, entiende que la utilización intensiva del conocimiento posee potencialidades igualadoras porque: su *aplicación* no supone su desgaste sino que por el contrario es infinitamente ampliable; su *producción* requiere las mismas cualidades necesarias para el funcionamiento democrático, tales como creatividad y libertad de circulación e intercambio; su *forma organizativa* da lugar a estructuras flexibles que contribuyen a la disolución de las formas burocráticas de gestión; y por último su *distribución*, y quizás el aspecto más importante para este trabajo**,** es más igualitaria que la distribución de cualquiera de los otros factores de poder (materia prima o dinero), tal como dice Toffler (1980), la verdadera característica revolucionaria del conocimiento es que también el/la pobre y el/la débil pueden adquirirlo.

El optimismo tecnológico inaugurado por Toffler en los ‘80, fue superado en la década del ´90 por Colom (citado por Curto Stratta y González Fea, 2004) quien asume una postura aún más extrema en cuanto a la inclusión tecnológica y su repercusión en orden a la construcción de una sociedad mejor. Según este autor, la revolución solo podrá ser generada por el conocimiento, ya que este, en forma de nuevas tecnologías y mayores avances, conllevará a la justicia y a la felicidad mundial. Para él, la paz social llegaría por la vía del conocimiento, del desarrollo individual, y no por los discursos de salvación colectiva con el trasfondo de cambio del orden social, que solo han producido y engendrado odios, guerras y calamidades.

Esta confianza en la tecnología para resolver las implicancias de la desigualdad social, es renovada por algunos grupos en la *Cumbre Internacional* de *Sociedad de la Información,* llevada a cabo en Ginebra en el 2003 y revitalizada por el matrimonio Toffler en el 2006.

Según Islas y Gutiérrez (2004) los/as tecno-entusiastas, que asistieron a la cumbre de Ginebra, siguieron considerando que el acceso a la información

permite fundamentar la esperanza de poder erigir sociedades igualitarias. En tal sentido la Unión Internacional de Telecomunicaciones (entidad organizadora de dicho evento) señalaba que en la *Sociedad de la Información*:

> *todas las personas, sin ningún tipo de distinción, tendrán el poder efectivo de crear, recibir, compartir y utilizar la información y el conocimiento en cualquier medio de información, prescindiendo de las fronteras. Para el desarrollo de esta Sociedad de la Información, es esencial, entre otras cosas, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, tales como la libertad de opinión y expresión, así como la existencia de medios de comunicación independientes, pluralistas y libres.*[25]

Con la misma visión sobre la *Sociedad de la Información*, casi al finalizar la primera década del siglo XXI, Toffler y Toffler (2006:22) afirmaron que:

> *la llegada de la* ***economía basada en el conocimiento traerá consigo la mejor de las chances*** *hasta ahora -de una vez por todas-* ***la de quebrar la pobreza global"*** [No obstante agregan] "*sería utópico sugerir que podríamos eliminar totalmente las necesidades materiales en todo el planeta. La pobreza tiene demasiadas fuentes: desde políticas económicas estúpidas y malas instituciones políticas a cambios climáticos, epidemias y guerras. Pero* ***no es utópico reconocer que ahora tenemos -o estamos en las cercanías de desarrollar- nuevas y extremadamente poderosas herramientas anti-pobreza****.*[26]

En suma, la hipótesis directriz sobre la cual se edifica la *visión del orden* es sumamente simple, en la *Sociedad de la Información* el uso intensivo de la información será el puente que permitirá resolver los problemas derivados de la desigualdad social. Plantear el tema de esta manera, implica reconocer que la solución a los problemas sociales no emergerá de la distribución de la riqueza, sino que vendrá de manos de la distribución del conocimiento.

---

[25] Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Una Sociedad de la Información para todos y una oportunidad para que todos se pronuncien. Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT). En: http://www.itu.int/newsroom/press_releases/2003/NP03-es.

[26] La negrita no corresponde al texto original.

### 8.3.2. Visión crítica: La sociedad de la información no está igualando

Después de haber transcurrido un tiempo considerable de los primeros pasos de la *Sociedad de la Información* (más de 30 años de la aparición de *Internet*, más de 25 años desde la entrada de las computadoras en las escuelas y más de 15 años desde el advenimiento del ciberespacio), se advierte que la información no es un elemento que se distribuye igualitariamente entre todos/as, como lo señalaban los/as partidarios/as del orden, sino que se ha convertido en un producto de consumo y de control.

La información es considerada una mercancía valiosa para estos tiempos, convirtiéndose de este modo en un elemento más del mercado que se concentra en manos de los/as dueños/as del capital. Así lo demuestra Levis (2004) quien determinó que el 20% más rico de la población mundial acapara entre un 90% y un 94% de los conocimientos existentes. Como se puede apreciar, el control del conocimiento no escapa a la lógica del mercado y el proceso de concentración de la riqueza que ello implica.

Esta concentración aumenta la desigualdad tecnológica generando una brecha cultural y económica quienes son dueños/as del capital y quienes no lo tienen. Los grupos privilegiados son los que organizan, codifican y transmiten el conocimiento, mientras que los sectores sociales que no han logrado acceder a él y dominarlo están transitando los caminos de la exclusión. En consecuencia, la *Sociedad de la Información*, en lugar de unir separa, pues integra más a quienes las emplean, pero excluyen, aún más, a quienes no las poseen.

Estas y otras evidencias ponen en cuestión la hipótesis optimista de la visión del orden entorno a que, la *Sociedad de la Información* generará más igualdad social. Es más, dicha sociedad está produciendo nuevas desigualdades. En ese sentido se puede acordar con Alva de la Selva (2015), quien señala que este tipo de sociedad está lejos de cumplir su promesa de lograr una mejor humanidad, ya que la pobreza y la exclusión son más graves ahora que antes. Si bien, en América Latina, la desigualdad constituye un

problema de larga data, en los últimos años se ha profundizado, pero además ha posibilitado la emergencia de nuevas desigualdades.

### 8.4. Sociedad de la información y exclusión social

La *Sociedad de la Información* gravita en distintos ámbitos de la vida social y, evidentemente, ello trae aparejadas diversas exclusiones; en este punto se mencionan las referidas al campo laboral y al educativo.

| Dimensiones del cambio | Implicancias en la Exclusión Social |
|---|---|
| **En el orden del trabajo** | 1) Modificación del trabajo como garantía de integración social<br>2) Cambio en la forma de entender a los/as sujetos y sus posibilidades emancipatorias.<br>- Del proletario a lo cognitario.<br>- De la explotación a la exclusión. |
| **En el orden de lo educativo** | 1) Analfabetismo digital<br>2) Brecha digital |

Fig. 47. Cambios socio-educativos en la Sociedad de la Información

#### 8.4.1. Sociedad de la información y exclusión laboral

Las transformaciones del sistema de producción, acaecidos por la inclusión de la NNTT ha generado, al menos dos tipos de cambios: *la modificación del trabajo como garantía de integración social y cambio en la forma de caracterizar a los trabajadores y sus posibilidades emancipatorias.*

a) Modificación del trabajo como garantía de integración social

Si bien es cierto, aún no hay conclusiones definitivas sobre los efectos que pueden producir las NNTT en el trabajo humano, lo que no cabe duda es que, en la *Sociedad de la Información*, la tecnología produce consecuencias contradictorias, ya que incrementa significativamente la productividad, pero simultáneamente elimina numerosos empleos y empleados/as.

Vale la pena recordar aquí que esta sociedad, está degradando el "derecho al trabajo" (reconocido por las Naciones Unidas después de la Segunda Guerra Mundial), como un derecho humano fundamental que, habilita a los/as humanos/as a obtener una remuneración que les permita vivir dignamente.

La inclusión de la NNTT, al sustituir la mano de obra humana, suprime o disminuye importantes fuentes laborales, degradando el derecho al trabajo, porque genera una tendencia progresiva al desempleo duradero o a la precarización de las condiciones laborales. En esta sociedad, para una importante parte de la población, la idea de acceder a un trabajo persistente y bien remunerado, que les permita subsistir autónomamente, dentro de ciertos niveles de dignidad, parece ser cada vez más remota porque, entre otras razones, las NNTT hacen el trabajo humano.

b) Cambio en la forma de caracterizar a los trabajadores y sus posibilidades emancipadoras.

Las transformaciones en la organización del trabajo, están provocando un cambio cualitativo importante en la forma de caracterizar al/la *trabajador/a* y a la *relación social de producción*.

En torno al *sujeto trabajador/a*, el/la proletario/a está siendo sustituido/a por el/la cognitario; en la *Sociedad Industrial*, "el proletariado", constituido/a por obreros/as que trabajaban en las fábricas y vivían en las ciudades, era una de las figuras centrales de dicha sociedad; en cambio, en la *Sociedad de la Información*, el/la sujeto será "el cognitariado", el/la trabajador/a del conocimiento, un/a laborante que emplea su capacidad cognitiva para desarrollar sus iniciativas y perfilar su trabajo.

En esta sociedad, supuestamente, la distribución de los ingresos se estructurará sobre la intensidad de los conocimientos que incorporen los/as trabajadores/as (Toffler, 1980; Tedesco, 1999). Así, los/as trabajadores/as que adquieran menos información (*menos intensivos)* producirán menos y; por lo

tanto, sus remuneraciones serán modestas y sus condiciones laborales serán precarias (trabajo en negro, contratos temporarios, trabajos interinos, trabajos de tiempo parcial, etc.). En cambio, aquellos/as trabajadores/as que incorporen más saberes (*más intensivos)* tendrán mejores retribuciones y contarán con mejores garantías de seguridad en el empleo. Las empresas terminarán con menos trabajadores/as, "más inteligentes" y mejor pagados/as.

Estas consideraciones confirman las conclusiones a las que arriba Pérez Gómez (2004:81), al sostener que: "*la distinta posición de los individuos respecto a la información define sus posibilidades productivas, sociales y culturales, incluso hasta el grado de determinar la exclusión social de quienes no son capaces de entender y procesar la información"*.

En lo referido a la *relación social de producción*, en la *Sociedad Industrial*, los/as proletarios/as estaban incluidos en el sistema social por medio del perverso vínculo de explotación - dominación; en cambio en la *Sociedad de la Información* la realidad es mucho más perversa aún, porque promueve la ruptura de vínculos. Tedesco (2000) señala que el avance de la exclusión tenderá a reemplazar la relación tradicional de explotación. La comparación entre ambos modelos de relaciones permite apreciar que los vínculos entre explotadores/as y explotados/as son diferentes a los que se establecen entre incluidos/as y exclusores/as.

En la *Sociedad Industrial* donde prima la explotación, la relación explotador-explotado pertenece a la misma esfera social, porque el explotador (capitalista) necesita del explotado (proletariado) para mantener los privilegios económicos y políticos que le otorga el sistema social. En ese marco las posibilidades emancipatorias de los/as trabajadores/as son inherentes a la relación misma porque, si los/as explotados/as toman conciencia de esta situación y de su valía, pueden cambiar la realidad mediante la movilización colectiva y organizada a través de las instituciones tales como sindicatos, partidos políticos, etc.

En la *Sociedad de la Información* donde reina la exclusión, excluido-exclusor no pertenecen a la misma esfera social, porque no existe entre ellos/as relación sino divorcio, en tanto que el/la exclusor/a no necesita del/la excluido/a para mantener sus privilegios y, esto evidentemente, diluye o restringe sustantivamente las posibilidades emancipatorias de los/as últimos/as. En palabras de Tedesco (2002:54) esto queda reflejado del siguiente modo: *"en la exclusión no hay grupo contestatario, ni objeto preciso de reivindicación, ni instrumentos concretos para imponerla"*.

En este punto es necesario hacer dos observaciones al planteamiento efectuado por este autor. En primer lugar, afirmar que la exclusión tenderá a reemplazar la explotación es una verdad a medias, porque si bien es cierto que la *Sociedad de la Información* genera exclusión también es la causante de mayor explotación de los/as trabajadores/as. La amenaza de emplear tecnologías de punta, ha servido como una herramienta para que los/as trabajadores/as acepten condiciones de trabajo precarias y bajos niveles de remuneración.

En segundo lugar, es discutible afirmar que en contexto de exclusión no existen grupos contestatarios que no sepan qué quieren ni cuenten con herramientas de lucha para llevarlo a cabo. Los *movimientos piqueteros o movimientos campesinos* en la Argentina, son prueba de que existen organizaciones sociales y políticas en contexto de exclusión. Estos movimientos crearon un interlocutor con quien "confrontar o dialogar" (el Estado), se constituyeron en organizaciones de lucha cuyo objeto de reivindicación era la transformación de los efectos perversos de las políticas neo-liberales (desempleo, pérdida de sueldo, etc.). Sus instrumentos de lucha fueron diversos y creativos, los cuales iban desde toma de rutas y *escraches,* hasta recuperación de empresas.

En suma, en la *Sociedad de la Información* donde prima la exclusión, emergen organizaciones sociales que poseen horizontes claros y cuentan con formas de lucha renovadas y; por lo tanto, sus posibilidades emancipatorias no

se restringen ni se anulan, sino que se construyen y reconstruyen permanentemente.

### 8.4.2. Sociedad de la información y exclusión educativa

La educación es uno de los lugares donde mejor se reflejan los cambios de la *Sociedad de la información*, habida cuenta que es el espacio donde se produce y circula el conocimiento. Marques Grallers (2008) indica que este tipo de sociedad genera cambios sustantivos en el mundo educativo que están impulsados por el vertiginoso avance científico en un marco socio-económico neoliberal-globalizador. Esos cambios van desde revisar la formación básica, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que se utilizan, la estructura organizativa de los centros y su cultura, hasta incluso cuestionar la razón de ser de las instituciones educativas formales y no formales.

Junto a estos cambios, también emergen *nuevas formas de exclusión educativa*, porque solo algunos/as sujetos pueden acceder (comprar) y manejar (comprender y usar) las NNTT y eso los/as convierte en nuevos/as incluidos/as y; los/as otros/as sujetos que no cuentan con los medios tecnológicos necesarios, se alejarán cada vez más de las condiciones de una vida digna y serán los/as nuevos/as excluidos/as sociales. En este sentido tiene amplia razón Área Moreira (2001:127) al considerar que las NNTT es "*un nuevo factor de desigualdad social, debido a que las mismas están empezando a provocar una mayor separación y distancia cultural entre aquellos sectores de la población que tienen acceso a las mismas y quienes no".*

Esta situación está generando, en el plano educativo, nuevos problemas que están intrínsecamente relacionados. Ellos son: la *brecha digital* y el *analfabetismo digital*.

La *brecha digital* es la diferenciación social o separación generada entre aquellas personas, instituciones, comunidades o sociedades que pueden acceder y emplear las NNTT como parte de su vida diaria y, aquellas que no

tienen acceso y quedan excluidas de las posibilidades de comunicación y de formación. Ahora bien, es necesario destacar que la *brecha digital* no se relaciona solamente con la falta de medios tecnológicos, sino que es reflejo de una combinación de factores socioeconómicos (Serrano Santoyo y Martínez Martínez, 2003); por lo tanto, se debe ser consciente que la nueva desigualdad generada por esta brecha es, fundamentalmente, consecuencia de una vieja desigualdad dada por la brecha socio-económica preexistente.

El *analfabetismo tecnológico*[27] refiere a la escasa o nula formación de los/as sujetos sociales en el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Esto lleva a que una importante proporción de la población no maneje las herramientas de las NNTT y ello le impide apropiarse de la cultura comunicada a través de ellas. La *brecha digital* es una nueva desigualdad en la *Sociedad de la Información* y los/as *analfabetos/as digitales* los/as nuevos/as marginados/as por ella.

Área Moreira (2002) señala que los *analfabetos tecnológicos* (personas no cualificadas para el uso de las TICs) quedarán al margen de la red comunicativa que oferta la NNTT y; como consecuencia de ello, tendrán altas probabilidades de ser marginados/as en la sociedad del siglo XXI. Este *analfabetismo tecnológico* provocará dificultades en el acceso al mercado laboral e indefensión y vulnerabilidad ante la manipulación informativa.

En un futuro inmediato, aquellos/as ciudadanos/as que no sepan desenvolverse en la cultura y tecnología digital de un modo inteligente (saber conectarse y navegar por redes, buscar información útil, analizarla y reconstruirla, comunicarla a otros/as usuarios) no podrán acceder a la cultura y al mercado de la *Sociedad de la Información*. En consecuencia, como lo afirma Área Moreira (2004) la *alfabetización tecnológica* será una condición necesaria, para que se pueda acceder y conducirse "inteligentemente", a través de la cultura y la tecnología digital y; para ello, es imprescindible que los/as sujetos sepan buscar la información, seleccionarla, elaborarla y difundirla.

[27] Alfabetización informacional, digital, tecnológica, electrónica, etc., son algunos de los nombres que recibe este fenómeno.

## 8.5. Caminos para abordar la desigualdad educativa en la sociedad de la información

Existen al menos dos caminos que intentan solucionar la nueva desigualdad educativa generada en la era de la información. Ellos son: El *Tecnocrático* y el *Alternativo*. Esos caminos están sostenidos en modelos socio-pedagógicos diferentes, en tanto que tienen distintas formas de entender la sociedad, la escuela y el tipo de formación que ofrecen a sus estudiantes.

### 8.5.1. Camino tecnocrático para abordar la desigualdad social

El *camino tecnocrático* adopta la *sociedad de mercado* como núcleo organizador y regulador de su sistema social. La lógica de mercado (sostenida por los sectores industriales, financieros y de las empresas pertenecientes a la nueva economía) privilegia lo económico por sobre lo humano, y convierte a la *Sociedad de la Información* en una suerte de mercadillo comercial donde se compran y venden mercancías informacionales (Área Moreira, 1997).

Para *solucionar* la desigualdad educativa y sin importar la eliminación de la sociedad desigual, el camino tecnocrático propone generar diversos dispositivos políticos y legales para que; por un lado, todas las personas accedan masivamente a las TICs y "estén conectadas a la red" (Torres del Castillo, 2005) y; por el otro, aprendan a usar las tecnologías digitales (Alfabetización informacional) para que puedan *consumir* bienes digitales (Área Moreira, 2002)[28] y, eventualmente *producir* nuevas mercancías que sean comercializables en este particular mercado-sociedad. En este horizonte, los/as sujetos son sólo recursos humanos que deben ser capaces de consumir y

[28] Ejemplos de este tipo de experiencia son: El proyecto OLPC (One Laptop per Child) creado por Negroponte (Director del Laboratorio de Medios del MIT Massachussets) cuyo propósito es salvar la "brecha digital" conectando a las grandes masas de desheredados en el tercer mundo y; el Proyecto: "Todos los chicos en la red" del Programa San Luis Digital, creado por Alberto Rodríguez Saá (Gobernador de San Luis) cuyo objetivo es mejorar el nivel de aprendizaje de los/as alumnos/as de nivel primario, a través del uso de computadoras y *software* didáctico orientado a la enseñanza y el aprendizaje.

producir para adecuarse a los nuevos patrones de este tipo de *sociedad* (Ocampo y Martín, 2004).

Área Moreira (2001:32) afirma que: *"Al igual que al final del siglo XIX, el capitalismo industrial necesitó mano de obra alfabetizada en la lectura y escritura, el capitalismo digital del siglo XXI necesita trabajadores y consumidores alfabetizados en las tecnologías de la información y comunicación"*; por ello, el camino tecnocrático promueve la constitución de *escuelas* que formen personas capaces de adaptarse a las exigencias del mercado.

En la era de la información, las *escuelas tecnocráticas* deben proveer la infraestructura mínima que garantice el acceso a la NNTT e iniciar la "alfabetización digital" de las y los estudiantes, en orden a que utilicen las TICs como instrumentos de información (aprender *sobre* las TICs) y luego, como fuente de información y proveedora de materiales didácticos (aprender *de* las TICs) (Aviram citado por Marques Graller, 2008).

Las *escuelas* promovidas por el camino tecnocrático están orientadas a formar competencias, fundamentalmente, de orden *cognitivo-instrumental* y, en menor medida, *actitudinal.*

Así en el orden de lo *cognitivo-instrumental* se busca que los y las estudiantes se familiaricen y manejen con fluidez las nuevas tecnologías digitales porque ellas son la base del nuevo mundo del trabajo (De Ferranti y otros, 2003), en ese marco los y las alumnos/as tienen que aprender a buscar y seleccionar información, a analizar y resolver problemas, a argumentar sus opiniones y a negociar los significados. En el orden de lo *actitudinal,* se espera que logren un equilibrio afectivo y un talante constructivo (no pesimista). Asimismo, tienen que estar en condiciones de efectuar trabajo en equipo, manejar idiomas, desarrollar su capacidad de autoaprendizaje y desplegar su actitud creativa e innovadora, entre otras cosas (Marquez Graells, 2008).

### 8.5.2. Camino alternativo para abordar la desigualdad social

El *camino alternativo* asume a la *sociedad democrática* como el modelo de regulación social, en ese marco la *Sociedad de la Información* se construye en función de las necesidades reales de la sociedad (no del mercado como el modelo anterior) y las NNTT están al servicio del desarrollo humano y no viceversa.

Para este punto de vista, la *solución de la desigualdad educativa* va más allá de proporcionar acceso y uso de las TICs, se trata más bien de construir una sociedad justa e igualitaria donde los/as seres humanos/as y, en particular los excluidos (mujeres, minorías étnicas, pobres, etc.) puedan acceder, crear, usar creativa y críticamente la NNTT. Para que ello se logre será necesario que: "*concurran simultáneamente condiciones políticas y económicas decididamente empeñadas en hacer un planeta más habitable para todos"* (Escudero Muñoz, 2001:43).

Para Romano (2005) en las sociedades verdaderamente democráticas, las NNTT promoverían procesos de igualación social, porque permitirían formar ciudadanos más informados. También mejoraría su participación política mediante la creación de nuevas formas de organizar grupos de discusión y la construcción de nuevas comunidades políticas, al margen de la intervención estatal y; además, contribuiría a prescindir de los distorsionadores como periodistas, representantes o partidos.

Para el *camino alternativo*, la NNTT - dispositivo de desarrollo social- reestructura profundamente la mayoría de los elementos que configuran el proceso educativo, tales como: entornos de enseñanza- aprendizaje, roles de las instituciones educativas, roles de docentes y discentes y los tipos de materiales didácticos, entre muchos otros (Aviram citada por Marquez Graells, 2008).

| ASPECTOS / MODELO | TECNOCRÁTICO | ALTERNATIVO |
|---|---|---|
| **Fundamento** | Sociedad de Mercado | Sociedad Democrática |
| **Solución a la nueva desigualdad social** | Este modelo busca el acceso masivo a las TICs tratando de permitir que todos estén "conectados" a la red para reducir a brecha digital sin importar la existencia de una sociedad desigual. | Este modelo "con rostro humano" trasciende la idea de que todos accedan a las TICs y busca también construir una sociedad justa, igualitaria con bienestar para todos. |
| **Escuela** | Escuela tecnocrática: La institución educativa se adapta a las exigencias del mercado, por ello intenta:<br><br>a) Dotar a las escuelas de la infraestructura necesaria para el funcionamiento de las TICs (Acceso).<br>b) Capacitar tecnológica-mente (Uso).<br>•Aprender SOBRE las TICs<br>•Aprender DE las TICs. | Escuela Crítica: La institución educativa lleva a cabo una profunda reestructuración de todos sus elementos. Entre ellos:<br><br>•La finalidad de la educación<br>•Los entornos de enseñan-za-aprendizaje<br>•Los momentos de aprender<br>•Los roles institucionales<br>•Los roles de docentes y discentes<br>•Los materiales de aprendizaje |
| **Formación** | Promueve la formación de la:<br>•Dimensión instrumental-cognitiva<br>•Dimensión actitudinal | Promueve la formación de la:<br>• Dimensión instrumental<br>• Dimensión cognitiva<br>• Dimensión actitudinal<br>• Dimensión política |

Fig. 48. Propuestas educativas para solucionar la desigualdad en la sociedad de la información

A continuación, siguiendo a Adell (1997), se mencionan sumariamente algunos cambios. Ellos son:

a) *Ampliación de los tiempos de formación*. Se crean mecanismos para que la formación sea continuada (durante toda la vida) y, además alcance a una importante cantidad de personas que, presumiblemente, van a necesitar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. En este punto, las nuevas tecnologías tienen un papel relevante, no solo como contenido de formación, sino como medio para hacer llegar dicha formación a sus destinatarios/as.

b) *Ampliación de los escenarios educativos*. La capacitación en el trabajo o en el hogar (que será también el centro de trabajo para muchas personas) se combinará con la formación recibida en las instituciones tradicionales. Martínez (1996:111) justificando esta ampliación señala que: *"los procesos de enseñanza/aprendizaje (…) pueden darse en diferentes situaciones espacio-temporales".*

c) *Reformulación de los roles tanto del/la docente como del/la estudiante*. El o la profesor/a no será la única fuente de información y el/la estudiante no será receptor/a pasivo/a. El conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad es inmenso. Cualquier estudiante, utilizando *Internet*, puede conseguir cantidad y variedad de información que podría demandarle meses, a quien lo busque por los canales tradicionales. La nueva misión de los/as profesores/as será la de facilitar, guiar y aconsejar el uso de fuentes apropiadas de información, promoviendo hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información.

d) *Empleo de nuevos materiales didácticos*. La digitalización y los nuevos soportes electrónicos están dando lugar a nuevas formas de almacenar y presentar la información. Los tutoriales de multimedias, las bases de datos en línea, las bibliotecas electrónicas, los hipertextos, etc. son nuevas maneras de presentar y acceder al conocimiento que superan a las formas tradicionales de explicación oral, pizarra, apuntes y manual.

Las escuelas promovidas por el *camino alternativo*, intentan formar personas *activas*, *proactivas* y *críticas*. Dichas personas no serán meras consumidoras sino creadoras, recreadoras de conocimientos y transformadoras de su propia realidad. Evidentemente esta forma de entender el proceso educativo implica cambiar *los modos de pensar, de aprender, y de estudiar*.

Para la formación de personas *activas*, *proactivas* y *críticas* se requiere, según Área Moreira (2008) el desarrollo de cuatro dimensiones formativas:

- *Dimensión instrumental* relativa al dominio técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del *hardware* y del *software* que emplea cada medio).
- *Dimensión cognitiva* referida a la adquisición de los conocimientos y habilidades que permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías. Es decir, aprender a utilizar de forma inteligente la información.
- *Dimensión actitudinal* relativa al desarrollo de un conjunto de valores y actitudes hacia la tecnología, de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecno-fóbico (es decir, que se las rechace sistemáticamente por considerarlas maléficas) ni en una actitud tecno-fílica (que implique una aceptación acrítica y sumisa de las mismas).
- *Dimensión política* referente a la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación no son asépticas ni neutrales, sino que las mismas inciden significativamente en el entorno cultural y político de la sociedad.

Como se puede apreciar, la alfabetización digital requiere no sólo desarrollar los conocimientos y habilidades, tanto instrumentales como cognitivas, en relación con la información vehiculizada a través de nuevas tecnologías, sino también requerirá plantear y desarrollar valores y actitudes de naturaleza social y política con relación a ellas.

A modo de cierre, es necesario destacar dos observaciones que resultan importantes:

En primer lugar, en torno a las visiones sobre los efectos que genera la *Sociedad de la Información*, es necesario indicar que sería ingenuo no reconocer los beneficios económicos, sociales y culturales que las NNTT proporcionan a quienes las utilizan; no obstante ello, es imprescindible tener conciencia del espejismo que venden los optimistas (Toffler, Gates, Negroponte) sobre las posibilidades igualitarias que posee esta sociedad; ya que hay claras evidencias que indican que el uso intensivo de la información,

no solo no ha logrado igualar a los/as sujetos humanos/as, sino que además ha generado nuevos/as excluidos/as.

En segundo lugar y, en torno a la salida para solucionar la desigualdad en la *Sociedad de la Información*, es necesario señalar que la *perspectiva tecnocrática* es inadecuada para abordar este problema, porque propone la masificación de los usos de las NNTT y la capacitación tecnológica conforme a las necesidades del mercado, ignorando de ese modo la complejidad de los procesos sociales.

Propiciar el acceso masivo o formar tecnológicamente para el mercado, no es el camino adecuado para lograr la igualación social, se requiere un cambio tanto de la concepción como de las condiciones socio-económicas. Es más, quedarse acotado solamente a las necesidades del mercado puede generar efectos perjudiciales para la educación. En ese sentido son acertadas las observaciones de Martín Barbero (2000: 17) al señalar que:

> *nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad.*

# TERCERA PARTE:
# LO URBANO Y LO RURAL COMO TERRITORIO SOCIO-EDUCATIVO

## INTRODUCCIÓN

En Argentina, los sectores urbanos y rurales son escenarios heterogéneos y complejos, caracterizados por crecientes procesos de marginalidad y exclusión social. Es necesario comprender los problemas que emergen en dichos contextos, develar el carácter hegemónico y dominante de las políticas sociales y económicas que afectan la cotidianeidad del mundo social y de los/las sujetos que viven en condiciones de marginación y exclusión y; desde allí, evaluar las posibilidades para generar los cambios necesarios.

En esta parte del libro se desarrollan tres temas: la distinción entre lo rural y lo urbano, el contexto urbano-popular y las instituciones educativas que atienden a dicho sector y finalmente, el contexto campesino y la escuela rural. Dichos temas son herramientas conceptuales que ayudan a acercarse a la compleja y conflictiva realidad social y educativa que se desarrolla en estos escenarios.

# CAPÍTULO. 9. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LO RURAL Y LO URBANO

Desde hace tiempo, la diferencia entre lo *rural* y lo *urbano* se ha convertido en un tema de interés para los científicos sociales, los organismos oficiales y, también para los/as profesionales de la educación. En torno al mismo se han producido distintas discusiones académicas, aportando argumentos y asumiendo variadas posiciones; sin embargo, los planteamientos son insuficientes y las construcciones teóricas aún no dan respuestas definitivas al problema.

## 9.1. Lo rural y lo urbano

Determinar límites entre lo *urbano* y lo *rural* que tengan validez universal y asuman un carácter a-temporal es hoy, una tarea compleja e imposible, puesto que la modificación del sistema de producción, el fuerte impacto de la tecnología, entre otros aspectos han borrado los límites de estos espacios en los países centrales y los desvanecen en América Latina.

Lo *rural* y lo *urbano* son dos términos teóricos que no pueden ser entendidos uno sin el otro, puesto que son fenómenos complementarios. Las conceptualizaciones sobre estos espacios pueden clasificarse en dos tipos. Las unidimensionales que, centran su caracterización en un rasgo esencial de lo rural o lo urbano y, las multidimensionales que focalizan diversos aspectos intentando complejizar estos términos.

A continuación, se describe cada una de ellas.

Las conceptualizaciones *unidimensionales,* tal como se mencionó anteriormente, focalizan su mirada en una dimensión considerada esencial de lo *rural* o lo *urbano*; a continuación, se plantean algunos ejemplos de este tipo.

a) El *tamaño de la población*. El número de habitantes que reside en un lugar ha sido considerado uno de los rasgos más empleados por los

organismos oficiales de los distintos países o por las diversas disciplinas (geografía, demografía, etc.), para distinguir el campo de la ciudad. Ahora bien, la cantidad de habitantes por sí mismo, no es un aspecto que discrimine claramente lo *rural* de lo *urbano* en todo el mundo, ya que los diversos países emplean diferentes cifras para definir estos espacios, las mismas oscilan entre 200 a 30.000 habitantes tal como se aprecia en la Figura Nro. 49.

| PAÍS | POBLACIÓN MÍNIMA |
|---|---|
| **Suecia, Dinamarca** | 200 |
| **Sudáfrica** | 500 |
| **Australia, Canadá** | 1.000 |
| **Francia - Israel - Argentina** | 2.000 |
| **EE. UU. - México** | 2.500 |
| **Bélgica** | 5.000 |
| **Turquía, España** | 10.000 |
| **Japón** | 30.000 |

Fig. 49. Población mínima para ser considerada zona urbana de acuerdo a los países

La cantidad de habitantes es un criterio relativo que impide hacer comparaciones serias. Para ilustrar la dificultad que implica emplear distintas cifras que aludan a lo *urbano* o a lo *rural*, se tomará como caso la Argentina. Este país adopta el criterio acuñado en Francia en el siglo XIX,[29] en ese marco, el INDEC[30] considera zona rural, a aquella región donde viven poblaciones menores a 2.000 habitantes, conforme a esta cifra según el Censo 2010, la población rural Argentina representaba un total de 9,1%. Pero si se tomara a la OCDE,[31] la población rural es aquella zona donde habitan 10.000 habitantes, de acuerdo con esta definición, el 45% de la población Argentina debería ser considerada rural.

[29] Francia ha revisado este criterio dos veces; en cambio, en Argentina se continúa utilizando sin modificaciones.
[30] INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos) es un organismo público, de carácter técnico, que depende del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación y ejerce la dirección superior de todas las actividades estadísticas oficiales que se realizan en el territorio de la República Argentina.
[31] OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) es un organismo de cooperación internacional, compuesto por más de 30 Estados cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales

b) La *densidad poblacional* entendida como la cantidad de personas que viven en un espacio físico determinado (Km²) o el grado de concentración de habitantes en torno a un territorio definido, ha sido otro de los aspectos que ha servido para distinguir el espacio urbano del rural.

Este criterio, al igual que el anterior, también adolece de serias debilidades porque, es difícil determinar cuál es la densidad poblacional que universalmente marque la diferencia entre la ciudad y la zona rural. Japón, por ejemplo, consideraba población urbana a aquellas ciudades mayores cuya densidad era de 4.000 personas por Km²; en cambio, India consideraba ciudad a aquellas aglomeraciones con una densidad mayor a 390 personas por Km². En algunas provincias de China hay poblaciones dedicadas a la actividad agrícola, cuya densidad poblacional supera a 1.000 personas por Km², hay regiones donde la población se dedica a la actividad industrial o comercial, pero poseen una densidad menor a esa cifra. En consecuencia, se puede acordar con Villavazo Peña, Medina y García Mora (2002:20) que "*el número de habitantes por Km² o milla cuadrada es un criterio vacío"*.

c) La *actividad económica de la población*, es otro de los rasgos empleados por numerosos/as investigadores/as para definir lo *urbano* y lo *rural*. Así en 1908, para Richthofen (citado por Villavazo Peña, Medina y García Mora, 2002) la actividad agrícola o la tarea destinada a la producción de materia extraída de la tierra, es la que definía de manera clara lo *rural*; y la forma de trabajo no-agrícola, como la práctica comercial o la producción industrial, la que identificaba esencialmente a lo *urbano*.

El tipo de actividad económica, al igual que los otros aspectos, tampoco es suficiente para demarcar universalmente los límites de estos dos espacios. Basta señalar que en los países asiáticos hay localidades urbanas cuya población se dedica, predominantemente, a las actividades agrícolas y; en algunas aldeas del primer mundo, sus habitantes están abocados/as a tareas no-agrícolas, pero no son consideradas rurales.

Las conceptualizaciones *multidimensionales* destacan en forma integrada los diversos rasgos que caracterizan lo *urbano* y lo *rural* tratando, mediante ello, de reflejar la complejidad que entrañan estos dos fenómenos. Así, Sorre (citado por Capel, 1975) define lo urbano, Borsotti (1984) lo rural y, el Consejo Nacional de Población (CONAPO)[32] alude a ambos conceptos.

Max Sorre (citado por Capel, 1975:8) intentando dar cuenta de la diversidad y variedad de lo *urbano* lo define como

> *una aglomeración de hombres más o menos considerable, densa y permanente, con un elevado grado de organización social: generalmente independiente para su alimentación (…), e implicando por su sistema una vida de relaciones activas, necesarias para el sostenimiento de su industria, de su comercio y de sus funciones*.

Borsotti (1984) por su parte, buscando describir los *asentamientos rurales,* lo entiende como un conjunto de personas, familias y otros pequeños grupos que, en razón de la proximidad física de la residencia, mantienen entre sí, relaciones que presentan cierto grado de intensidad y estabilidad, por tanto, cierta forma de estructuración.

CONAPO (1994) ha caracterizado a lo *rural* como una población distribuida en pequeños asentamientos dispersos, con una baja relación entre el número de habitantes y la superficie que ocupan, así como el predominio de actividades primarias, niveles bajos de bienestar y de condiciones de vida y; lo *urbano* (concepto asociado a la ciudad) como un espacio geográfico creado y transformado por el hombre con una alta concentración de población socialmente heterogénea, con una radicación permanente y construcciones continuas y contiguas, donde se generan funciones de producción, transformación, distribución, consumo, gobierno y residencia. Además, cuenta

[32] El Consejo Nacional de Población (CONAPO) es una instancia gubernamental mexicana que tiene por objeto el diseño, operación y evaluación de las iniciativas públicas destinadas a regular el crecimiento de la población, los movimientos demográficos, así como la distribución de los habitantes de México en el territorio.

con servicios, infraestructura y equipamiento que están destinados a satisfacer las necesidades sociales y elevar las condiciones de vida de la población.

Como se puede apreciar, estas conceptualizaciones tienen en cuenta el tamaño, la densidad poblacional, la actividad económica, entre otros. Dichas conceptualizaciones intentan captar la complejidad de los fenómenos en estudio; no obstante, es necesario destacar que los conceptos de lo *urbano* como de lo *rural* constituyen distinciones analíticas construidas por seres humanos; y, por lo tanto, cambian durante el desarrollo de la historia, o pueden utilizarse de modo diferente en los distintos países.

Tratar de universalizar y perpetuar límites tajantes entre ambos conceptos, es sumamente riesgoso, las Naciones Unidas, en su Anuario Demográfico de 1952 (Villavazo Peña, Medina y García Mora, 2002), abandonó la pretensión de establecer diferencias que tengan validez universal diciendo que, no existe un punto donde desaparezca lo urbano y comience lo rural. La división entre la población urbana y rural es necesariamente arbitraria, porque sus límites son plásticos y difusos como una red enmarañada de relaciones que, no tienen comienzo ni fin preciso (Williamson, 2002).

### 9.2. Aproximación demográfica a lo rural y lo urbano en la Argentina

El territorio argentino contiene una superficie total de 2.780.400 Km² (contando las Islas Malvinas, otras islas dispersas por el Atlántico sur y una parte de la Antártida), según el INDEC, en el 2010 habitaban un poco más de 40 millones de ciudadanos (40.117.096), con una densidad aproximada de 15 habitantes por km², pero concentrada en el aglomerado Gran Buenos Aires (38,9%), con mayoría urbana y con una gran proporción de personas mayores de 60 años (14,3%). Tiene altas tasas de esperanza de vida (75,5 años) y un buen nivel de alfabetización (98,1%).

En la Argentina, la población rural empieza su declinación demográfica a principios del siglo XX y es continuada a lo largo de dicho siglo. La inclusión de la maquinaria en el trabajo agrícola, junto con la insuficiente valoración

económica (en términos de mercado) de su producción (especialmente de las regiones marginales), entre otras cosas, hizo que la población que residía en el mundo rural abandonase progresivamente su medio de vida, para trasladarse a las ciudades donde se localizaban las nuevas industrias que representaban la posibilidad de obtener nuevas fuentes laborales; después de ello, la población rural no volvió a recuperarse más.

Solo para ilustrar esta afirmación se reproduce una tabla donde se aprecia la disminución progresiva de la población rural en los últimos 100 años.

| POBLACIÓN/AÑO | 1895 | 1914 | 1947 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 | 2001 | 2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Total** | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| **Urbano** | 37.4 | 52.7 | 62.2 | 72.0 | 79.0 | 82.8 | 88.4 | 89.3 | 90,9 |
| **Rural** | 62.6 | 47.3 | 37.8 | 28.0 | 21.0 | 17.2 | 11.6 | 10.7 | 9,10 |

Fig. 50. Población urbana y rural según los censos nacionales. (Fuentes: Censos Nacionales)

El surgimiento de las zonas urbanas de sectores populares (ZUP) es el resultado, entre otras cosas, de los *procesos de industrialización que se produjeron durante el Estado Benefactor*.

Hasta el siglo XIX, Argentina era un país rural, ya que en 1895 más del 60% de la población vivía en el campo pero, durante los inicios del siglo XX, el país empezó a urbanizarse; en 1914 la población urbana era de casi el 53% y en 1947 el 37.8%. En ese marco, los primeros asentamientos precarios se dieron en Capital Federal, los mismos datan de mediados de la década del ‘30 del siglo XX; en esos años aparecen las primeras villas portuarias de Buenos Aires, integradas por migrantes del interior que llegaron a la ciudad detrás de un puesto de trabajo. Esos asentamientos fueron denominados *Villas Miserias*, dicha expresión se debe a la novela de Bernardo Verbitsky: “*Villa Miseria también es América”* (1957), donde caracterizaba las condiciones de vida de los/as migrantes internos durante la llamada “Década Infame”.

Estos procesos adquirieron considerable magnitud entre los años ‘50 y ‘70. Durante ese periodo, los/as pobladores/as rurales movidos/as por la expectativa de mejorar sus condiciones de vida, se desplazaron a las grandes ciudades y se ubicaron en asentamientos precarios. La migración del campo hacia la ciudad alcanzó cifras preocupantes (del ‘50 al ‘60, la zona rural disminuyó casi el 10% y del 60 al 70 el 7%), esto generó un doble problema. En la zona rural, afectó el desarrollo productivo, particularmente en las provincias del interior, porque sus pobladores/as dejaron de trabajar en la agricultura o en la ganadería. En la ciudad, produjo serios problemas de viviendas y ello dio cabida a la emergencia de barrios urbanos populares (denominadas villas miseria) porque no había infraestructura suficiente para contener a estos/as migrantes en los espacios urbanos existentes.

Este éxodo gestó la *segregación territorial*, en tanto que los sectores de mayor poder adquisitivo construyeron barrios residenciales y comerciales donde habitaron cómodamente; pero los/as trabajadores/as y los sectores no integrados a los empleos bien remunerados, fueron desplazados a barrios pobres y segregados donde vivían o más bien “sobrevivían” en forma hacinada y lejos de servicios públicos dignos (Gravano, 2003).

A fines del siglo XX e inicios del XXI, con la *desindustrialización y pérdida de trabajo generado por las políticas neoliberales,* la *segregación territorial* sigue vigente. En cuanto a lo demográfico, como se puede apreciar en la tabla Nro 51, la migración del campo a la ciudad se reduce, pero en términos cualitativos, la segregación territorial se profundiza cambiando de sentido, como se verá más adelante.

| Población/años | 1991 | 2001 | Variación Porcentual | 2001 | 2010 | Variación Porcentual |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Total | 32.615.528 | 36.223.947 | 11% | 36.223.947 | 40.117.096 | 9,02% |
| Urbana | 28.436.110 | 32.352.909 | 14% | 32.352.909 | 36.517.332 | 8,86% |
| Rural | 4.179.418 | 3.871.038 | -7% | 3.871.038 | 3.599.764 | -9,29% |
| Agrupada | 1.118.092 | 1.232.226 | 10% | 1.232.226 | 1.307.701 | 9,42% |
| Dispersa | 3.061.326 | 2.638.812 | -14% | 2.638.812 | 2.292.063 | -8,7% |

Fig. 51. Cambios de la población urbana y rural en años 1991 y 2001.
(Elaboración propia tomando en cuenta a los Censos de 1991, 2001, 2010)

En lo referido al escaso cambio demográfico (Fig. Nro. 51) producido durante la vigencia del neoliberalismo, se puede apreciar que la población rural entre 1991 y 2001 decreció al 7% y, del 2001 al 2010 disminuyó al 9%. Pero, además en ambos periodos dentro de la población rural se registró un leve aumento en la población agrupada en detrimento de la dispersa y, ello puede deberse a que, en los asentamientos poblacionales (en los urbanos en mayor medida y en los rurales en menor) hay mejores posibilidades en educación, salud y trabajo.

En torno a los cambios cualitativos se puede decir que, durante esta época, la *segregación espacial* llegó a asumir ribetes alarmantes. El neoliberalismo generó un patrón socio-espacial que ahondó sustantivamente la segregación espacial, cambiando cualitativamente el sentido originario que le otorgó la sociedad industrial a la zona urbano-popular. Estas zonas dejaron de ser punto de partida y áreas de viviendas provisorias para convertirse en punto de llegada y área de vivienda definitiva.

La política neo-liberal ha multiplicado los contrastes entre quienes viven en enclaves de riqueza con niveles aceptables de vida y, quienes habitan en viviendas con servicios públicos de baja calidad. Así, la ciudad es el reflejo de la marcada fragmentación social que caracteriza a las sociedades complejas y desiguales.

Por un lado, los sectores populares se cobijan en villas y asentamientos (Svampa, 2004), donde el precio del terreno es más barato, se invierte menos en construcción y la vigilancia policial está destinada a resguardar el orden vigente (Pozo, 1993). Por el contrario, la clase alta, media alta y sectores medios en ascenso se refugian en barrios amurallados (Svampa, 2004) con mejor calidad de vida. Esos barrios cuentan con vigilancia que mantienen la seguridad, el orden y el funcionamiento del lugar. Pozo (1993) indica que, en el sector de arriba la intimidad es guardada celosamente por policías, guardias privados, rejas, murallas. Se trata de un lugar casi invisible de felicidad y tranquilidad.

La *segregación residencial socioeconómica*, como se la ha denominado a esta problemática, actúa como un mecanismo de reproducción de las desigualdades de las cuales, ella misma es una manifestación (Arriagada y Rodríguez Vignoli, 2003). Esta segregación *aísla a los/as pobres*, quienes al tener como contexto cotidiano sólo pobreza y pares pobres, limitan sus horizontes de posibilidad.

### 9.2.1. Notas demográficas sobre la zona rural argentina en la actualidad

En este punto se aportan algunas notas demográficas que permiten caracterizar globalmente el mundo rural de Argentina.

En la actualidad, sólo el 9,1% de la población vive en zona rural y el resto lo hace en ciudades con más de 2000 personas. Es necesario destacar que esas zonas no son *homogéneas*, ya que al Norte del país (NEA y NOA) [33] se concentra la mayor cantidad de pobladores/as rurales, y en la Patagonia (Sur), es menor la concentración. Asimismo, hay que señalar que existen al menos dos tipos de regiones claramente diferenciadas: las *zonas rurales marginales* con baja densidad demográfica que se caracterizan por estar a gran distancia de los principales mercados y/o tener un pobre ambiente agro-ecológico comercializable (Regiones NOA, NEA, Patagonia y Cuyo) y, una *zona rural favorable* que es la pampeana, la misma se caracteriza, desde el punto de vista del mercado, por contar con un rico patrimonio agro-ecológico y accesos relativamente buenos a los principales lugares donde comercializar lo producido.

El sector rural en Argentina nunca tuvo la misma relevancia que en países como Bolivia, México o Perú, la principal diferencia recae sobre la heterogeneidad geográfica entre diferentes regiones. Mientras la Región Pampeana, con las tierras más fértiles y con mejor dotación de agua, se convirtió desde 1870 en la región más rica y moderna; las otras regiones (NOA, NEA, Cuyo y Patagonia), con peores condiciones en cuanto a la calidad de

[33] NEA (Noreste Argentino) NOA (Noroeste Argentino).

suelos, régimen de precipitaciones o disponibilidad de agua para riego, se convirtieron desde ese entonces en otra gran región (*el interior*), la más pobre y menos desarrollada del país.

### 9.2.2. Notas demográficas sobre la zona urbana popular argentina en la actualidad

En este apartado se aportan algunas referencias demográficas que permiten describir los relieves más llamativos de la zona urbana de sectores populares.

En un estudio reciente realizado entre RENABAP (Registro Nacional de Barrios Populares dependiente del Gobierno Nacional) y organizaciones socio-políticas y religiosas[34] determinaron que, existen aproximadamente 4.400 barrios populares, de los cuales alrededor de 1.600 se encuentran en Buenos Aires. Más de la mitad ellos surgieron antes del año 2000 y casi un cuarto del total son posteriores al año 2010. Desde el espacio físico, ocupan un total de 330 km², esta superficie es más grande que toda la ciudad de Buenos Aires.

El relevamiento refleja que, más de 3.000.000 de personas (un total de 800.000 familias) habitan en villas o asentamientos informales. Para comprender la magnitud de la estadística son útiles las comparaciones: de acuerdo con el último Censo (2011), si estuvieran concentrados en un mismo territorio conformarían la cuarta provincia más poblada de la Argentina (sólo la sobrepasarían Buenos Aires, Córdoba, Rosario y Capital Federal).

[34] Este trabajo lo realizó RENABAP, junto a diversas ONG (Cáritas Argentina, Techo), movimientos barriales y organizaciones (Confederación de Trabajadores de la Economía Popular -CTEP-, Barrios de Pie y la Corriente Clasista y Combativa –CCC-, entre otras). Datos disponibles en https://www.argentina.gob.ar/noticias/barrios-populares

| PROVINCIA | FAMILIAS | BARRIOS |
|---|---|---|
| Buenos Aires | 485.080 | 1.726 |
| CABA | 73.673 | 57 |
| Santa Fe | 72.602 | 341 |
| Misiones | 41.981 | 268 |
| Tucumán | 34.847 | 203 |
| Chaco | 32.570 | 263 |
| Córdoba | 24.210 | 194 |
| Salta | 20.195 | 154 |
| Río Negro | 19.539 | 152 |
| Formosa | 18.594 | 86 |
| Entre Ríos | 18.010 | 169 |
| Corrientes | 17.956 | 120 |
| Mendoza | 16.585 | 247 |
| Santiago del Estero | 11.295 | 52 |
| Jujuy | 10.577 | 92 |
| Neuquén | 10.546 | 85 |
| Chubut | 5.977 | 56 |
| Tierra del Fuego | 4.364 | 36 |
| Catamarca | 3.225 | 32 |
| San Juan | 3.089 | 36 |
| San Luis | 3.027 | 23 |
| Santa Cruz | 1.068 | 6 |
| La Rioja | 421 | 14 |
| La Pampa | 234 | 4 |
| **Totales** | **929.665** | **4.416** |

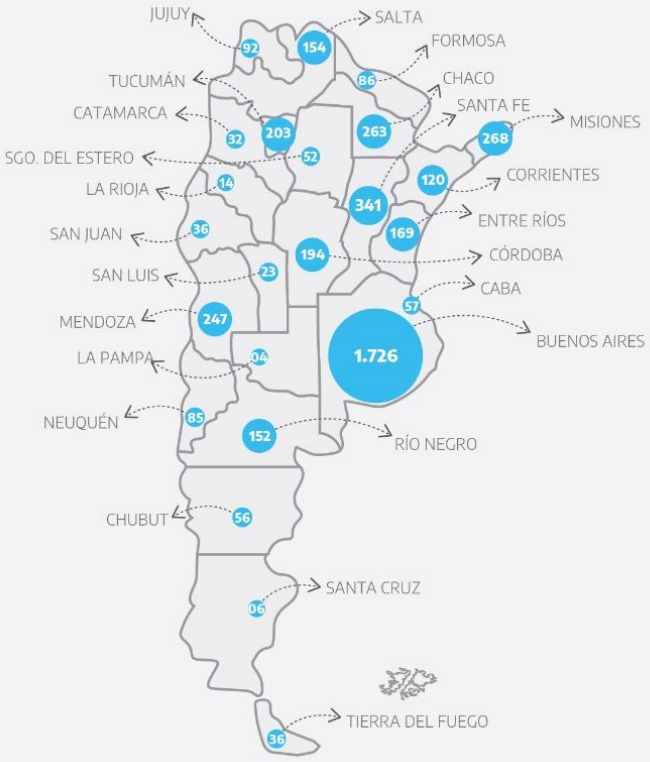



Fig. 52. Cantidad de barrios populares según provincias argentinas. Fuente RENABAP, 2020

Algunos de los datos aportados por la RENABAP (2020) ponen de manifiesto la grave situación de exclusión que viven quienes habitan estas zonas. La mitad de la población no cuenta con el título de propiedad, asimismo el 68% no accede formalmente al servicio de energía eléctrica, el 89% a la red de agua corriente, el 89% a la red cloacal y el 99% a la red de gas natural.

### 9.3. Aproximación demográfica de lo rural y lo urbano en San Luis

La provincia de San Luis ocupa una superficie total de 76748 Km²; según el INDEC, en el 2010 habitaban un poco más de 432 mil ciudadanos/as (432.310), con una densidad aproximada de 6 % de habitantes por km². Las ciudades de San Luis y Villa Mercedes (ambas situadas sobre el corredor bi-oceánico, Ruta 7) concentran alrededor del 70% de la población provincial. Al igual que el resto de la Argentina, la provincia tiene altas tasas de esperanza de vida (76 años) y un buen nivel de alfabetización (98%).

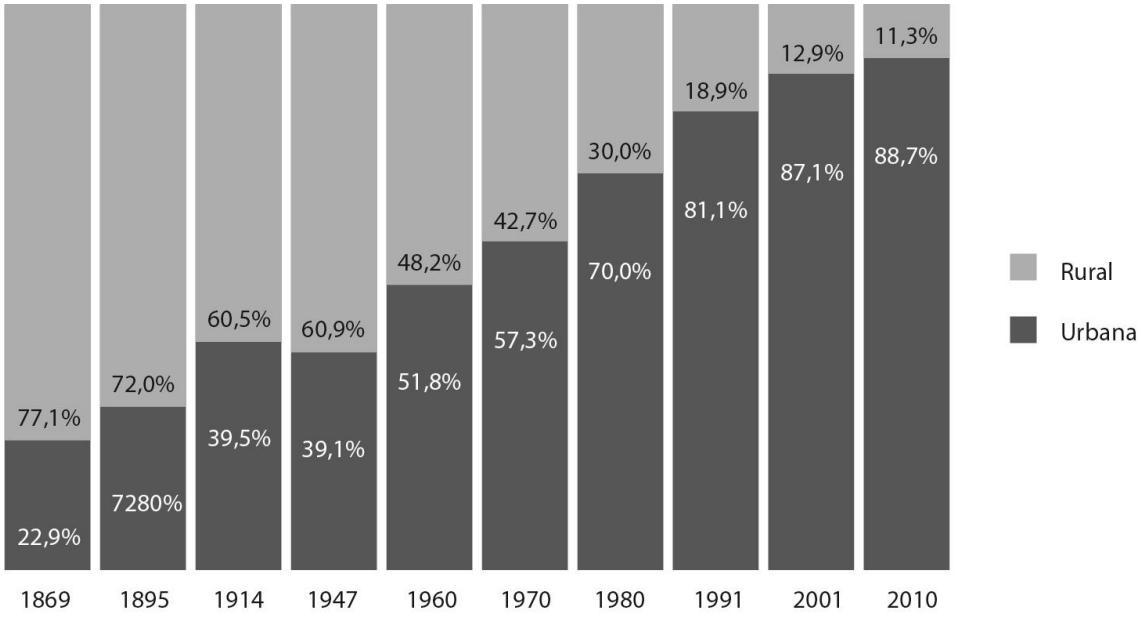



Fig. 53. Evolución de la población urbana y rural en la provincia de San Luis
(Fuente: Censo: 1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980, 1991, 2001 y 2010)

La figura permite ver que, la población rural fue disminuyendo progresivamente, en el Censo de 1895 la población rural representaba el 72% y en los inicios del siglo XX pasó a aproximadamente a 60% y se mantuvo hasta la década del ‘50 de dicho siglo. En las décadas del ‘60 y del ‘70, lo rural se mantuvo en el orden del 40% aproximadamente; en los ‘80 se produjeron cambios cuantitativos importantes, en esa época lo rural se redujo a 30%, en los ‘90 a 18,9% y en el presente siglo a 11,3% (Censo 2010). Como se puede apreciar, entre 1895 y 2010 la población rural disminuyó un 84,3%. En la actualidad, de los 432.310 habitantes que tiene la provincia, 383.303 viven en áreas urbanas y 49.007 en áreas rurales.

El importante incremento de la población urbana, acontecido entre la década del ‘70 y del ’80, fue el resultado de la incipiente industrialización del Estado Benefactor, que se desarrolló tardíamente en esta provincia.

Hasta la década del ‘70, las fuentes de trabajo de la población urbana, principalmente en la ciudad capital y en Villa Mercedes se relacionaban con actividades comerciales y de administración pública, combinada con servicios sanitarios, hoteleros, talleres mecánicos, etc. Pero esta situación cambia en el año 1973, cuando se firma el Acta de Reparación Histórica que permitió la

promoción de actividades industriales, con el fin de descentralizar la industria nacional hacia el interior del país (Martínez y Aguirre, 2016). Esta decisión creó nuevas demandas laborales, cuya consecuencia demográfica, fue el crecimiento poblacional de San Luis y Villa Mercedes, zonas urbanas más importantes. Solo y a los efectos de ilustrar, en la década del ‘70 la población urbana creció a valores cercanos al 60% y en los ’80 ese porcentaje ascendió a un 70%.

En los inicios de la década del ‘80, se aprueba una nueva Ley de Promoción Industrial, como resultado de ello, se radicaron en la provincia nuevas fábricas de producción textil, química, siderúrgica, papelera, electrónica, etc. Estas fábricas mayormente se localizaron en la ciudad de San Luis, Villa Mercedes, Justo Daract, La Toma, Naschel, Tilisarao, San Francisco del Monte de Oro entre otras (Martínez y Aguirre, 2016). La aplicación de esta Ley fomentó una fuerte demanda de mano de obra, aún más que en la etapa anterior, y probablemente ello, generó un nuevo crecimiento poblacional urbano. Basta señalar que, entre el ‘80 y ‘90 dicha zona creció más de 10 puntos (del 70% al 80%) y entre el ‘90 y el 2000, unos 6 puntos más (del 81 a 87%).

# CAPÍTULO 10. EL CONTEXTO URBANO-POPULAR Y LA ESCUELA URBANO-POPULAR

Los espacios urbano-populares emergieron en los años ‘30 y adquirieron considerable magnitud, en las grandes ciudades de América Latina, a fines de los ‘50. El surgimiento de ese territorio no fue un fenómeno aislado, sino que constituyó un proceso social masivo, Castells (1986) indica que en la década del ‘70, el 50% de los habitantes de Recife, el 30% de Río de Janeiro, el 49% de Guayaquil, el 49% de Caracas y de Lima vivían en ese espacio.

El lugar donde habitan los/as pobladores/as pone de relieve los procesos de segregación espacial y posibilitan la visualización de la marginación/ exclusión social que se dan en los territorios. Para lograr una aproximación a la comprensión de los procesos sociales que se generan en el contexto urbano-popular y; a partir de allí, visualizar algunas implicancias educativas; en este trabajo, primero se realiza un acercamiento a la noción de la zona urbano-popular; posteriormente, se efectúa una conceptualización del tipo de escuela y las problemáticas más trascendentes que se despliegan en la misma. Al finalizar, se presentan los modelos escolares que tienen o pueden tener algunas implicancias en dicho sector.

## 10.1. Aproximación conceptual a la noción de zona urbano-popular

### 10.1.1. La zona urbano-popular y denominaciones afines

En las Ciencias Sociales no hay acuerdo para referirse a las zonas de la ciudad que han sido relegadas y cuya población está compuesta por personas en situación de pobreza. Para aludirla se han utilizado distintas expresiones, tales como: barrios bajos, barrios pobres, barrios obreros, zona urbano-marginal, etc. En este apartado, sin pretensiones de resolver las discusiones teóricas, o zanjar las discusiones terminológicas, se destacarán los matices de cada una de las expresiones y, se adoptará la denominación zona urbano-popular porque es una categoría que posee un alto potencial teórico-político.

La expresión *barrio bajo,* no alude al lugar donde se ubica la zona (aunque pueda coincidir), sino a la condición social de sus habitantes (clase social que posee bajo nivel socio-económico). *Barrio pobre*, a su vez, refiere al lugar donde habitan personas que no pueden satisfacer las llamadas "necesidades básicas". Por su parte, *barrio de emergencia* y *barrio obrero* son dos expresiones que emergieron en el mismo momento histórico, el primero alude al espacio territorial donde se construían edificaciones precarias que resolvían transitoriamente el problema de la vivienda; el segundo, se usaba como topónimo oficial en varias ciudades y refiere a los enclaves territoriales donde viven los/as trabajadores/as asalariados/as, fundamentalmente industriales o del sector de la construcción.

Estas expresiones están estrechamente relacionadas con los procesos de industrialización. Los *barrios de emergencia* eran asentamientos precarios e informales realizados por migrantes que llegaron a la ciudad, detrás de un puesto de trabajo que ofrecía la industria, los mismos estaban convencidos de que, dichas residencias iban a tener un carácter transitorio, hasta tanto se resolviera su situación de urgencia; esos/as migrantes creían que el Estado o sus propias posibilidades laborales resolverían el problema.

Por último, se aludirá a dos conceptos más, el de zona urbano-marginal porque es la denominación frecuentemente utilizada y el de zona urbano popular porque es la expresión que se adopta en este trabajo.

La noción de *zona urbano-marginal* (ZUM) está compuesta por dos términos conceptuales. El primero refiere a lo *urbano*, entendido como un territorio geográfico donde se produce una *"concentración espontánea o planificada de la población en puntos de territorios con densidades comparativamente altas, para desempeñar, esencialmente, actividades de transformación o servicio, de acuerdo con una organización social compleja"* (Hardoy, 1975). El segundo alude a lo *marginal* que, implica la existencia de un escenario social donde las personas no cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen su plena integración social. Conforme a estos dos elementos, se puede definir a la *zona urbano-marginal* como aquel territorio

urbano donde sus pobladores/as, a causa de condiciones materiales y simbólicas deficitarias, no pueden lograr su plena integración-inclusión a la sociedad.

El otro término empleado es el de Zona Urbano-Popular *ZUP*, el mismo es adoptado en este trabajo como más potente, y se lo define como aquel territorio donde habitan aquellos colectivos sociales que, viven en condiciones de subalternidad, porque sufren opresión social y no cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen su plena igualdad; pero si logran recuperar y asumir su protagonismo socio-cultural, tienen viabilidad de transformarse en sujetos políticos.

En este trabajo se prefiere la denominación *ZUP* en lugar de las otras expresiones, porque el modo de nominar la realidad no es neutral, sino que posee un carácter performativo; cuando se califica al sector como bajo, pobre o marginal, se le está atribuyendo una marca de identidad desde la lógica carencial; en ese sentido, no se está describiendo un hecho del mundo social, sino que se está prescribiendo una forma de ser.

En efecto, debe quedar claro que llamar a los barrios como bajos, pobres, o marginales, implica definirlos en función de su debilidad y las personas que habitan en ellos son vistas como deficitarias. Al nominar al sector social de esta forma, no solo se está enunciando/describiendo cómo son, sino también instituyendo una forma de ser, reforzando la debilidad como patrón identitario. El modo de llamar la realidad forma parte de una red más amplia de prácticas y actos lingüísticos que, en su conjunto, contribuyen en la definición o fortalecimiento de las identidades que, supuestamente, sólo se están describiendo (Da Silva, 1996).

Por el contrario, en este trabajo se prefiere emplear la denominación *ZUP*, porque esta expresión articula en su definición la carencia y la potencia. Los sectores populares son víctimas de diversas desigualdades sociales, poseen escasos recursos económicos y están inmersos en contextos precarios, pero

no quedan atrapados en el mismo; sino que, al luchar por su subsistencia y por la defensa de sus derechos, recuperan su sentido político.

Los sectores populares aluden a colectivos sociales en condiciones de subalternidad que sufren desigualdad y opresión social, pero si logran recuperar y asumir su visión socio-cultural, pueden transformarse en actores, construirse intersubjetivamente y expresarse en el campo político (Melano, 2012). Como se puede apreciar, este sector si bien está subsumido en la exclusión, tiene el poder de crear un orden social igualitario desde la base popular.

Para Salazar (citada por Pérez Mendoza y Díaz Florez, 2014) las experiencias cotidianas, las aspiraciones personales, las palabras y los sueños de los sectores populares son la base sobre la que se edifica el proyecto de una sociedad mejor, el mismo está sustentado en valores como la sencillez, la hospitalidad, el esfuerzo y la solidaridad. Agrega este autor, si los sectores populares lograran promover procesos de organización y de articulación popular, podrían crear una nueva sociedad más incluyente, cohesionada y solidaria.

En ese sentido, se parte de la convicción que, son los sectores populares quienes están llamados a llevar a cabo los cambios sociales que aseguren su liberación y; la escuela puede contribuir a que dichos sectores reconozcan sus capacidades y desarrollen su protagonismo histórico.

En suma, la denominación *urbano popular* es una opción ético-política que trata de mirar a los sectores urbanos, no solo desde sus debilidades, sino fundamentalmente desde sus potencialidades políticas; en tanto que, este sector es reconocido y valorado como sujeto histórico.

### 10. 2. Características predominantes de la zona urbano-popular

El mundo urbano popular es un escenario socialmente construido y se configura en torno a las relaciones de poder y a un sistema de dominación. Ese

mundo está atravesado por relaciones de desigualdad. A continuación, se presentan algunos rasgos sobresalientes que permiten aproximarse a esta zona:

i) En torno a la *población*, se puede decir que en estas zonas se concentran personas provenientes *de territorios rurales* que emigraron a las ciudades, porque ello representaba una oportunidad para mejorar su condición de vida; de *poblaciones urbanas* conformadas por *pobres estructurales* que contaron con un pasado industrial, pero ahora no encuentran trabajo; de *nuevos/as pobres* que, son el resultado de las políticas neo-liberales de los últimos tiempos y; de *poblaciones migrantes* de países limítrofes que, dejaron su patria de origen debido a las consecuencias de las crisis políticas, económicas o sociales sufridas.

ii) En lo relativo a *la estructura edilicia,* se pueden identificar al menos tres tipos de edificaciones que coexisten en esta zona. Ellas son:

-*Construcciones precarias*. Las poblaciones se asientan en terrenos de baja calidad, a menudo ocupados ilegalmente, donde las instalaciones son precarias. Las edificaciones son construidas con maderas, chapas, cartones, hojalatas o adobes. Los mismos suelen tener distintas denominaciones en los diversos países: Villa Miseria[35] (Argentina), barrios pobres (Guatemala), suburbios (Ecuador), callampas (Chile), entre otros.

-*Viviendas construidas por el Estado*. Son unidades habitacionales edificadas con financiamiento del Estado. Su construcción suele estar a cargo, en la mayoría de los casos, de empresas privadas, a veces del gobierno y, en menor medida, de organizaciones civiles.

-*Viviendas construidas por los/as propios/as habitantes.* Las familias construyen, con sus propias manos, pequeñas unidades habitacionales, más o menos modestas, en los diversos espacios urbano-populares. Los terrenos son comprados por ellos/as, cedidos por el Gobierno u obtenidos

[35] Villas Miseria: precarios asentamientos erigidos sobre terrenos fiscales o de terceros y, por lo general, carentes de los servicios públicos urbanos básicos.

por medio de ocupaciones. Durante la vigencia del Estado Benefactor (cuando había más estabilidad en el empleo y la protección social) el Estado ofrecía créditos hipotecarios y provisión de servicios urbanos, en la época del Estado Malhechor ese apoyo es escaso o nulo.

iii) En cuanto a la *desigualdad de género*, pese a ser una de las manifestaciones de la exclusión social menos estudiadas, se pueden hacer algunas breves observaciones.

-En lo relativo a la *educación*, el acceso universal a la escuela primaria (lograda en la mayoría de los países) no ha asegurado la igualdad de género. La igualdad entre hombres y mujeres reviste una gran complejidad, porque las normas y valores que rigen en la sociedad siguen reproduciendo esquemas *patriarcales* y estereotipos *sexistas* a pesar de los logros alcanzados por las mujeres, en materia de educación.

- En cuanto al *trabajo,* se puede afirmar que, es una de las dimensiones humanas que más refleja la desigualdad, ya que las mujeres perciben ingresos inferiores a los obtenidos por los hombres realizando la misma actividad laboral. En los últimos años, los ingresos obtenidos por las mujeres se han convertido en el aporte principal para el sostenimiento familiar, pero ello va acompañado de escasa remuneración, de precariedad laboral y de sobrecarga del trabajo doméstico de su mundo familiar.

- En lo relativo a la *vida cotidiana* existen diversos problemas que incrementan la desigualdad que viven las mujeres. Por ejemplo, el embarazo precoz les imposibilita continuar con sus trayectorias educativas o, integrarse plenamente en el mundo laborar. Asimismo, el involucramiento precoz en las tareas reproductivas y de cuidado suele representar un obstáculo para el desarrollo en otras esferas de la vida.[36]

[36] Entre las mujeres más pobres y con menores niveles educativos, es mucho más probable encontrar maternidad en edades tempranas, lo que, a su vez, redunda en mayores probabilidades de mortalidad infantil. Datos provenientes de una encuesta aplicada a más de 1.645 adolescentes de entre 15 y 19 años, puérperas que acababan de tener a su bebé en hospitales públicos, han mostrado que casi la mitad de las jóvenes (46.3%) habían abandonado la escuela antes de quedar embarazadas. Entre la mitad restante, “sólo 4 de cada 10 continuó estudiando hasta el final del embarazo, o hasta por lo menos pasado el séptimo mes”. Ver Ministerio de Salud/conapris-cedes; 2004.

iiii) En lo referido a *la desigualdad étnica*, se puede decir que, en los últimos años, la proporción de inmigrantes de países limítrofes ha aumentado considerablemente. En la década del '90, el 90% de ellos/as provenían de los países vecinos y se asentaron en la *ZUP* del país. Dos ejemplos ilustran la actitud xenofóbica que se genera contra los grupos étnicos o grupos nacionales no hegemónicos.

- El que refiere al prejuicio expresado en las palabras utilizadas como una forma de insulto, tales como: "bolitas para bolivianos/as", "chilotes/as para chilenos/as", "paragüitas para paraguayos/as". Basta simplemente prestar atención a los cánticos que se efectúan en las canchas de fútbol.[37]
- El que alude al prejuicio que existe en torno a que, el incremento de inmigrantes provenientes de países limítrofes, reduce las posibilidades laborales de los/as pobladores/as de sectores urbano-populares, porque los/as mismos/as les "sacan el poco trabajo que existe". Esta idea es falsa porque, según Grimson (2006), en 1991 los/as inmigrantes limítrofes no alcanzaban el 3% de la población argentina, mientras que el índice de desocupación superaba el 5%. Para que el incremento de la desocupación (que en 1996 superaba el 17%) sea causada por una ola migratoria, el número de residentes extranjeros/as deberían haberse triplicado en cinco años, lo cual es absurdo.

## 10.3. La escuela urbano-popular

### 10.3.1. La Escuela Pública en el contexto urbano-popular

[37] Hecho "xenófobo y racista" ocurrido el domingo en el partido entre Independiente y Boca Juniors, en cancha de Huracán. Como primer paso, Mario Flores Sanabria, integrante del Consejo Solidario Internacional de Residentes Bolivianos en el Exterior, una asociación de la colectividad boliviana en Buenos Aires, interpuso ayer una demanda ante la Fiscalía Federal 2, mediante la que pide que se inicie una investigación. El domingo, hinchas de Independiente exhibieron banderas de Bolivia y Paraguay con el número 12, a manera de insulto contra los seguidores boquenses. Además, entonaron cánticos agraviando a ciudadanos de ambos países (…). Estos hinchas de fútbol portaban banderas paraguayas y bolivianas con el número "12" de la barra de Boca Juniors con el fin de burlarse de los "auriazules". A las banderas se suman los cánticos que decían: "El que no salta es de Bolivia y Paraguay". (La prensa.com. La Paz (Bolivia). Miércoles 11 de marzo de 2009. Disp:en http://www.laprensa.com.bo/noticias/11-03-09/ 11 0309_depo1.php

Esta institución, reconocida por el Estado, está destinada a la escolarización de estudiantes de sectores populares que habitan las zonas urbanas, la misma propicia la apropiación crítica y la construcción colectiva de conocimientos que permitan comprender y transformar el mundo social. Dicha escuela, según Bolton (2004) apuesta (o debería apostar) a la construcción, recreación y apropiación de la cultura, en vista a la defensa y adquisición de derechos para la vida y la mayor dignificación y humanización de los/as pobres.

La escuela urbano-popular es un espacio situado cultural e históricamente, donde docentes y estudiantes mediados/as por el saber (dispositivo cultural sobre el cual se despliega el proceso educativo) reproducen o ponen en cuestión el orden social vigente. Esta institución produce narrativas identitarias, en tanto construyen significados que permiten comprender la realidad socio-cultural que los/as atraviesan; proporcionan referencias que dan sentido a su existencia y, construyen modos de pensar, sentir y actuar en un momento dado.

Esta escuela es una institución epistémica y política. Es *epistémica* porque en ella circula el saber, es un espacio donde se produce, reproduce, circula y legitima un conjunto de saberes socialmente relevantes que constituyen o constituirán parte de una cultura común. Es *política* porque en ella circula el poder, en el sentido que es un espacio social donde se disputan visiones sobre el mundo, algunas apuntan a ejercer su dominio con el fin de mantener el orden social existente y; otras en cambio, a socializar el poder, con el fin de transformar el orden desigual y construir una sociedad justa y democrática. En este escenario se trama lo epistémico con lo político, en tanto el saber circula atado a una concepción de poder determinada, porque se enseñan saberes que reproducen, desenmascaran y/o transforman el orden social dominante.

### 10.3.2. Problemas de las escuelas urbano-populares

En este punto se analiza, amplía y discute el trabajo de Redondo y Thisted (1997) sobre tres situaciones problemáticas que viven las escuelas urbano populares y que aún no tienen soluciones satisfactorias.

Problema 1. La escuela pública urbano-popular no siempre es igual para todos/as

La escuela pública, a lo largo de más de una centuria, edificada sobre el *universalismo*, la *gratuidad*, la *igualdad de oportunidades y la movilidad social*, intentó promover una educación igual para todos/as. A medida que se fue consolidando el sistema educativo empezaron a emerger los procesos de segmentación que, configuraron diferentes circuitos de escolarización, conforme a los orígenes sociales o a los ingresos económicos de los/as estudiantes. Esta problemática empieza a visualizarse durante la época del Estado Benefactor, pero adquiere ribetes dramáticos en el marco del Estado Neoliberal.

En efecto, la segmentación[38] torna más nítidos los diferentes circuitos de escolarización y pone en cuestión el carácter igualador de la escuela pública, en tanto conforman, para decirlo groseramente, escuelas para pobres y escuelas para no pobres. En ese marco, a los/as estudiantes que concurren a la escuela pobre les va peor que a los/as otros/as.

Schifelbein y Schifelbein (2008) afirman que, en América Latina, la gran mayoría de los/as niños/as (96% a 98%) acceden a la escuela primaria; sin embargo, las familias pobres están en peores circunstancias, ya que:

- Entre el 2% y el 4 % no ingresan al sistema educativo.

[38] Con segmentación del sistema educativo se alude al proceso de profunda diferenciación entre escuelas, en un sistema que se constituyó con los principios de gratuidad y universalidad. Estas diferencias dan lugar a trayectos diferentes para los/as niños/as de distinto origen social. En: Braslavsky, C: 1985; Tedesco, J.C. y Parra, R., 1981 y Tenti Fanfani E., 1995

- Una quinta parte de la población infantil de 5 y 6 años no acceden al Nivel Inicial, y ello se traduce en la falta aprestamiento necesario para iniciar los procesos de escolarización y en la falta de dominio del vocabulario que le exige la escuela primaria.
- El 25% aproximadamente repite el primer grado, el fracaso vuelve a ocurrir en los grados superiores (en promedio repiten por lo menos dos veces más) y esto trae como consecuencia, un lento progreso para terminar el primario.

Ocampo y Martín (2004) por su parte afirman que, en América Latina y el Caribe, la calidad de la educación está segmentada, en desmedro de los/as alumnos/as pertenecientes a hogares de bajos ingresos. Según estos autores, en 1994, el rendimiento promedio de los alumnos/as de cuarto año de enseñanza básica en el área de lengua era de 71,9 puntos (sobre un máximo de 100) para el estrato alto, de 58,4 para el medio y de 47,9 para el bajo. En matemáticas, los promedios alcanzaban a 59,0, 49,8 y 43,8 puntos respectivamente. Los rendimientos de los/as alumnos/as de escuelas privadas, en general de alto costo, son mejores en matemáticas y lengua que los de sus pares que estudiaban en establecimientos públicos.

Estos datos ponen de manifiesto la existencia de circuitos escolares diferenciales que producen *divisorias de aprendizaje,* conforme al origen social o al ingreso económico de los/as estudiantes. Es decir que, existen diferencias de oportunidades de aprendizaje entre los sectores sociales y; como consecuencia se reproducen profundas desigualdades. Así se puede apreciar que las escuelas de mejor calidad educativa suelen estar mejor dotadas de recursos humanos y materiales que aquellas cuyos alumnos/as apenas completan la enseñanza elemental. La existencia de estos circuitos es una prueba elocuente de que esta *escuela pública iguala.*

Según Redondo y Thisted (1997) esta falta de igualdad se produce porque los/as niños/as en condiciones de pobreza acceden a instituciones escolares que ofrecen un servicio “degradado”; según estas investigadoras, las desigualdades que se producen en la escuela pública se generan; en primer lugar, por la falta de infraestructura y de recursos financieros; en segundo

lugar, por la provisión de recursos humanos inadecuados para afrontar las problemáticas específicas de este sector, ya que sólo se brindan magras bonificaciones salariales para ir a trabajar a las escuelas más alejadas y/o precarias por lo que, en muchos casos, acceden a estos cargos quienes se inician en la docencia o quienes están por jubilarse; y finalmente, por el exceso de atribuciones que se les asignan a las instituciones, ya que en la escuela urbano-popular las tareas exceden ampliamente a las vinculadas con la instrucción, abarcando también un amplio repertorio de tareas asistenciales.

Problema 2. La escuela pública o las familias de la ZUP no siempre se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza

Existen posiciones divergentes con relación a, si la familia y la escuela urbano-popular se encuentran o no, apresadas en los círculos de pobreza.

Por un lado, Tenti Fanfani (1995) postula que la sumatoria de la pobreza social y la pobreza de los recursos educativos dan lugar a la baja calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Según este autor, el empobrecimiento social de la población se produce conjuntamente con el empobrecimiento de la educación pública, ello se visualiza en la pérdida de la calidad de los procesos y productos educativos. Dicho de otro modo, los empobrecimientos se refuerzan mutuamente construyendo un círculo de pobreza, donde los/as estudiantes que pertenecen a familias pobres concurren a escuelas precarias, tanto en lo referido a recursos humanos como a materiales y cuyo fruto, como es obvio, será el deterioro de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Por el otro lado, Redondo y Thisted (1997) plantean algunas diferencias en relación con lo señalado anteriormente. Estas investigadoras indican que el hecho de presentar a la escuela y a la familia como instituciones atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza, implica ubicarlas erradamente como homogéneas y hermanadas en la imposibilidad de brindar una educación de calidad.

Presentar a las escuelas como instituciones “cautivas” del contexto empobrecido obtura la posibilidad de ver la diversidad de situaciones que coexisten “en los márgenes”; según estas investigadoras, las escuelas urbano-populares son profundamente heterogéneas en su interior, no solo se encuentran empobrecimientos que se refuerzan mutuamente, sino también existen otros modos de relacionar educación y pobreza.

Estas autoras señalan dos ejemplos que ilustran sus observaciones. Uno, las familias pobres no sólo mandan a sus hijos/as a las escuelas empobrecidas, algunas de ellas emprenden la búsqueda de otras instituciones educativas que les permita el ascenso social. Dos, las escuelas pobres tienen diferentes modos de visualizar a sus estudiantes. Algunas los/as califican como *“carentes”,* destacando aquello que les “falta para” y; a partir de allí, la actividad se centra en suplir tales *déficits*; otras en cambio, los/as considera como personas *con potencialidades* a quienes hay que brindarles espacios y tiempos concretos para aprender.

Problema 3. La escuela urbano-popular “no sólo asiste sino también enseña”, pero enseña de manera incompleta y asiste de modo inconcluso

La escuela urbano-popular se halla desbordada por el incremento sustantivo de tareas asistenciales que promueve la despedagogización de la tarea escolar, pese a ello no deja de enseñar por asistir (Redondo y Thisted, 1997). No obstante, el proceso de enseñanza que desarrollan es incompleto y la asistencialidad que despliegan es inconclusa. A continuación, se especifican estas dos observaciones.

**La escuela urbano-popular enseña en forma incompleta.** Esto se debe a que en ella se modifica el contenido prescripto en el curriculum, se desconocen los saberes que están asociados al mundo cotidiano de la ZUP y se transforma la práctica docente. A continuación, se analiza cada uno de estos cambios.

i) Modifica los contenidos empobreciéndolos. Gluz (2006) indica que algunos/as docentes de la escuela urbano-popular adaptan/achican el curriculum a contenidos elementales. Esos/as docentes consideran que sus estudiantes no pueden aprovechar plenamente la oferta escolar, porque sus familias no los ayudan, porque "no les da la cabeza" o, porque tienen pocas posibilidades de avanzar hacia los estudios superiores.

ii) Desconocen aquellos contenidos escolares que están asociados al mundo cotidiano de la zona urbano-popular. Los saberes populares son desvalorizados como saberes válidos para ser enseñados en la escuela, incluso algunos de ellos son considerados obstáculos para aprender contenidos escolares. Desconocer este tipo de saber refleja una actitud prejuiciosa y, además genera un conocimiento descontextualizado y una falta de interés hacia esos saberes.

iii) Modifica la práctica docente. Tenti Fanfani (2007), en el mismo orden de cosas, habla de la *condescendencia pedagógica*[39]. Según este autor, ante el hecho efectivo de que los/as alumnos/as concurren a la escuela para acceder a los beneficios que les aportan los planes compensatorios (comedor escolar, becas, etc.), los/as maestros/as se vuelven menos/as ambiciosos/as en los objetivos que pretenden lograr, en la cantidad de contenidos que deben trabajar, en las estrategias de enseñanza que emplean y en los sistemas de evaluación con los cuales juzgan a sus estudiantes, ya que creen que es mejor una pedagogía condescendiente que retenga y no un programa ambicioso que expulse.

**La escuela urbano-popular asiste de modo inconcluso.** Ante el aumento significativo de la pobreza en la ZUP, el Estado ha promovido programas sociales compensatorios destinados a resolver problemas puntuales. Dichos programas, compuestos por planes sociales educativos,

[39] Esta situación ha dado lugar al perverso dilema "retención – calidad". En ocasiones, se habla de retener a costa del deterioro de la calidad en la formación, o excluir para garantizar niveles de calidad aceptables. Dirimir este dilema enfrenta a los/as docentes a una perversa trampa para la cual se ha tornado difícil plantear alternativas que la modifiquen.

roperos, comedores escolares, becas estudiantiles, etc. dan lugar a una asistencialidad (Redondo y Tished, 1997), pero ella es inconclusa.

Los planes sociales o los programas compensatorios no alcanzan a atender la magnitud y la complejidad de los problemas socio-educativos, ya que no resuelven las cuestiones de fondo (Carena, 2008). Además, le suman una nueva función a la escuela, ya que la obligan a realizar trabajos asistenciales y a buscar recursos para hacer frente a esta "nueva" tarea (Redondo y Thisted, 1997). Tenti Fanfani (2007) dirá que la barca de la escuela está cada vez más recargada de objetivos. La sociedad espera que la escuela no solo eduque, sino también que alimente, que sane, que prevenga adicciones, que forme ciudadanos/as, que contenga, etc. Pero ¿cómo hacerlo todo en el mismo tiempo, en el mismo marco institucional y con la misma docencia?.

### *10.3.3. Propuestas educativas para el sector urbano-popular*

A continuación, se describen tres modelos escolares desarrollados en el contexto urbano en general que, pueden tener algunas implicancias en la ZUP en particular, ellos son: la escuela tradicional, la escuela comunitaria y la escuela en la ciudad educadora. Para tener una perspectiva panorámica de cada una de ellas se exponen los siguientes ejes, a saber: función que cumple la escuela, función que se le asigna a la comunidad[40] y prácticas educativas que se desarrollan en dicha institución.

[40] El concepto de "comunidad" en este trabajo no se emplea para designar a un determinado barrio o pueblo, donde habita un sector social homogéneo, ahistórico y sin conflictos; por el contrario, con esta expresión se designa a los espacios sociales donde habitan los sectores subalternos, espacios atravesados por conflictos de diversa naturaleza.

| EJES \ ESCUELAS | ESCUELA TRADICIONAL | ESCUELA EN LA CIUDAD EDUCADORA | ESCUELA COMUNITARIA |
|---|---|---|---|
| **Aspectos generales** | Surgió con la Ley 1420 (1884). Propuso una educación básica, universal, obligatoria y gratuita. | Surgió en los '90 busca ligar educación y vida cívica. | Surgió en los '60. Primero se liga al desarrollismo, luego a la educación popular. |
| **Función de la Escuela** | Encargada de formar a los ciudadanos de la Nación. | Encargada de contribuir en la formación de una nueva ciudadanía. | Encargada de formar una ciudadanía crítica y transformadora. |
| **Función de la Comunidad** | Escuela y Comunidad aparecen como dos instituciones diferenciadas. | Escuela y Comunidad interactúan en un medio donde la escuela es un actor más. | La comunidad es parte de la escuela y la escuela es parte de la comunidad. |
| **Práctica educativa** | Pedagogía Tradicional | Pedagogía Activa | Pedagogía Participativa |

Fig. 54. Tipos de escuelas con implicancias en la zona urbano-popular

*10.3.3.1. Escuela Tradicional*

El modelo educativo tradicional (Instrucción Pública) desarrollado en la ZUP, tuvo sus orígenes en los trabajos producidos por la generación del '80 y fue cristalizado en la Ley 1420 (sancionada por el Poder Legislativo en 1884). Desde esta concepción, el Estado era el encargado de ofrecer una educación básica, universal, obligatoria y gratuita que estaba destinada a formar al ciudadano.

1) Función de la escuela. Tradicionalmente todas las escuelas fueron creadas con la *función* de trasmitir los conocimientos relevantes para formar a los ciudadanos de la Nación. En este contexto, el *ciudadano* era considerado como una persona "igual ante la ley" y portadora de derechos individuales y constructor de nacionalidades (Paviglianiti, 1996). La Escuela Pública estaba destinada a generar un conjunto de acciones educativas a fin de lograr la integración de los/as estudiantes a la sociedad. La homogeneización cultural que se lograba, favorecía su incorporación al modelo hegemónico. Así, la *escuela* se convertía en mítica, natural, e inmutable, casi a-temporal cuyos contenidos no podían ser interrogados (Rigal, 1995: 9) y el pueblo solo era el

destinatario de una actividad pedagógica que tenía como propósito imponer los intereses de la clase dominante (Ibañez, 1993).

2) Función de la comunidad. Una importante cantidad de escuelas tradicionales fueron edificadas en la ZUP, pero no tomaron en cuenta las características particulares de los lugares donde se asentaron. Estas escuelas tendieron a encerrarse sobre sí mismas construyendo un espacio aislado del exterior; y como consecuencia de ello, no participaron de las expectativas del medio social y sus estudiantes fueron separados/as de su entorno.

Como se puede apreciar, *escuela y comunidad* aparecen como dos instituciones claramente diferenciadas. El conocimiento sobre la comunidad era casi inexistente, en el mejor de los casos, se daba a través de los/as niños/as y en muchas ocasiones por la vía informal (comentarios, rumores, observaciones). Tedesco y Parra (1981, 1982) indican que la escuela no intenta incluir la participación de madres y padres al proceso pedagógico en forma orgánica y actúan reforzando el carácter limitado de la representación familiar. Las formas más habituales que adoptaba el vínculo escuela-comunidad se expresaban a través de iniciativas de los/as docentes en torno a la realización de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela. Estas iniciativas (rifas, bingos, competencias, etc.) tendían a descargar sobre las propias familias los problemas presupuestarios de la institución educativa.

3) Práctica educativa. Tedesco y Parra (1981) efectuaron un estudio sistemático sobre el desarrollo de las clases en escuelas ubicadas en la ZUP. Como producto de ello, describen las prácticas docentes llevadas a cabo en esa época. A continuación, se reproducen algunos resultados obtenidos en ese trabajo:

*a) Motivación.* En la mayoría de las clases, la motivación no existe. Se alude a temas anteriores o, se comienza directamente con la exposición del tema sin ningún tipo de preámbulos. En menor proporción, los/as docentes

intentan motivar mediante preguntas dirigidas hasta que algún/a alumno/a aporte la respuesta precisa que el/la docente necesita para proseguir la clase.

*b) Explicación.* La mayoría de ellas son, fundamentalmente, retóricas. No hay manipulación de objetos ni realización de algún tipo de actividad fuera de la clase expositiva. En algunos casos, el/la docente expone y luego hace preguntas que buscan respuestas prefijadas. En otros casos, ni siquiera tiene lugar este procedimiento y se pasa directamente de la exposición retórica a la fijación (copias, ejercicios, etc.).

*c) Evaluación.* La forma más habitual de evaluación es la siguiente: el/la maestro/a corrige los cuadernos con algún tipo de señalamiento sobre el carácter de la tarea resuelta. Si es satisfactorio, lo hace constar y si no lo es, también lo hace constar sin que la percepción del error determine algún tipo de nueva actividad específica para solucionarlo.

Como se puede apreciar, las descripciones efectuadas por estos investigadores, hace más de 30 años, aún tienen una vigencia inusitada, porque sigue siendo el tipo de práctica que se produce en una importante cantidad de escuelas urbano-populares.

*10.3.3.2. La Escuela en la Ciudad Educadora*

La idea de “Ciudad Educadora” fue introducida inicialmente por Faure, en su relatoría para la UNESCO en 1970 y, publicada en 1972 con el título “Aprender a Ser” para referirse al proceso de “compenetración íntima entre educación y vida cívica”, pero empezó a tener visibilidad, como un enfoque socio-educativo nuevo, en Barcelona (España) a fines de la década de los ‘90, donde se realizó el Primer y Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras y, en los que se aprobó la Carta de Principios Básicos de la ciudad que educa.

Actualmente diversos países del mundo están adoptando esta propuesta, solo para citar algunos se puede mencionar las siguientes ciudades latinoamericanas: Porto Alegre y Belo Horizonte (Brasil), Concepción (Chile),

Medellín (Colombia), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia), Quito (Ecuador), León (México) y Montevideo (Uruguay). En la Argentina existen diversas ciudades educadoras que responden a los principios de la Carta de Barcelona. Esas ciudades son: San Patricio del Chañar de Neuquén; Villa Constitución, Cañada de Gómez y Rosario de Santa Fe; Alvear y Malargüe de Mendoza; Mar del Plata, Pilar y Vicente López de Buenos Aires, entre muchas otras.

Este enfoque se asienta en una idea muy simple pero potente que puede sintetizarse del siguiente modo. Una ciudad es educadora cuando, además de desarrollar sus funciones tradicionales (económica, social, política, etc.), asume un nuevo papel, formar una nueva ciudadanía. A continuación, se destacan los aspectos relevantes de cómo debería ser una escuela en este marco.

1) Función de la escuela. Los procesos sociales desarrollados en los últimos tiempos (neo-liberalismo, globalización y sociedad del conocimiento) han modificado sustantivamente el lugar de privilegio que ha tenido la escuela como agente socializador y constructor de tejido social, porque, como afirma Jurado (2003), cohabita con otras instancias comunitarias y culturales que contribuyen a la formación de los/as estudiantes. No obstante, la *escuela* sigue siendo hasta el momento, una de las más importantes instituciones socializadoras del mundo moderno, pero los nuevos tiempos exigen reformular su papel.

Para Gadotti (2002) la escuela debe ser la encargada de crear las condiciones que posibiliten la creación de una nueva cultura de lo público y, a la vez, viabilice una nueva ciudadanía por medio de la discusión, la transparencia de la información y el respeto hacia el/la otro/a. Para posibilitar la construcción de esa nueva ciudadanía, la escuela debería encargarse de construir y reconstruir los diversos conocimientos socialmente significativos y estar abierta a la diversidad cultural, étnica, de género y a las diferentes orientaciones sexuales (Gadotti, 2002). Es necesario remarcar que, la diversidad no debería ser un obstáculo sino una oportunidad que promueva verdaderos aprendizajes.

2) Función de la comunidad. Adaptando la propuesta de Trilla (1993) se puede entender educativamente a la comunidad de tres modos: como entorno, como vehículo o como contenido de educación. Como *entorno educativo,* la comunidad es un "contexto de acontecimientos educativos" que actúa como un contenedor de múltiples y diversas posibilidades educativas (formal, no formal e informal) que se despliegan en los diversos espacios urbanos. Como *vehículo educativo***,** la comunidad puede actuar como un *agente socializador,* en tanto que la tupida red de relaciones y elementos culturales-sociales e históricos que se generan, pueden devenir en educativos cuando se los orienta al logro de efectos formativos. Como *contenido educativo*, la comunidad puede ser un tipo de conocimiento particular, la misma puede ofrecer múltiples temas de carácter cultural, histórico, artístico, estético, etc. que deben ser convertidos en oportunidades educativas.

3) Práctica educativa. Si se toma a la comunidad como un espacio para aprender, entonces los/as estudiantes deben realizar un conjunto de acciones en donde sean protagonistas del conocimiento de su entorno. Para que esto se logre es necesario que:

a) La *escuela salga al barrio*. Santos Guerra (2000) propone recorrer las calles, conocer su estructura edilicia, analizar la historia del barrio, la cultura o la lengua como modo de reconstruir críticamente el conocimiento sobre ese entorno. El conocimiento del barrio puede ser un punto de partida para establecer las conexiones necesarias con el mundo circundante *y la investigación* la herramienta que ayude a aprender, a descubrir, a interpretar y hallar los significados de lo que sucede en ese contexto.

b) *El barrio entre en la escuela*. Las escuelas han de dejar que la comunidad penetre en las aulas, analizando sus problemas sociales, dejando oír la voz de los/as que trabajan, estudiando temas vivos y cuestiones vitales. (Rovira y Trilla, 1987).

En la ciudad educadora, la escuela gana un nuevo aliado, la comunidad, y la comunidad educadora reconquista la escuela como nuevo espacio cultural

de la ciudad. De ese modo las calles, plazas, árboles, pájaros, cines, bibliotecas, bares, restaurantes, teatros, en fin, toda la vida que pulsa en la ciudad, se transforma en agente educativo. Pero también la escuela deja de ser un lugar abstracto para integrarse definitivamente a la vida de la comunidad y ganar, con eso, nueva vida. La escuela como la comunidad se transforman en territorios constructores de ciudadanía (Gadotti, 2002).

*10.3.3.3. Escuela Comunitaria*

En América Latina la *Educación Popular,* que promovió la creación de las escuelas comunitarias, se desarrolló como un movimiento alternativo a las acciones educativas desarrolladas por el Estado (Educación Formal), porque entre otras razones "*no incluía las labores escolares. Los mismos maestros han estado ausentes en general, de esta interesante gestación*" (Cussianovich y otros, 1987:9).

Diversas son las causas, por las que se produjo este *desencuentro* entre la Educación Popular y la Educación Formal. Aquí se señalan algunas razones históricas que pudieron contribuir a la emergencia de este problema.

En la década del '60 se iniciaron diversas experiencias comunitarias que tenían como propósito capacitar a los/as adultos/as en una educación que no conducía a un título reconocido formalmente, ese tipo de educación se llamó Educación No Formal (Mejía, 1989). Estos trabajos comunitarios dejaron una fuerte impronta a tal punto que por mucho tiempo se asimiló *Educación Popular* con prácticas pedagógicas desarrolladas con adultos y en el marco de la *Educación No Formal***.**

Entre las décadas del '60 y '70, la Educación Popular se ve influenciada por las *teorías reproductivistas* (Althusser, Bowles y Gintis, entre otros) y *las teorías de la desescolarización* (Illich y Raimer). Como consecuencia de ello, los Educadores Populares empezaron a sospechar de la escuela, considerándola un *Aparato Ideológico del Estado* que simplemente reproducía las relaciones sociales de dominación que imperaban en el sistema social

vigente. La adopción de estas teorías impedía pensar a la escuela como un espacio de transformación social (Mejías, 1989).

En la década del ‘70 y parte del ‘80, muchos países latinoamericanos fueron gobernados por dictaduras militares que limitaron, prohibieron y reprimieron cualquier trabajo que asumiera como marco de referencia la Educación Popular; en este contexto dictatorial, represivo y excluyente, la Educación Popular se desarrolló como una concepción instalada fuera del Estado y alternativa a él (Rigal, 1992).

A fines de los ‘80 e inicios de los ‘90, en América Latina, las posiciones críticas, particularmente las que se desarrollaron en el marco de la Educación Popular, empiezan a revalorizar la escuela pública como un espacio necesario para los sectores populares. Rockwell (1991) dirá que esta perspectiva comenzó a alejarse de cierta herencia crítica que condenaba la presencia estatal en la educación pública, y simultáneamente empezó a oponerse a aquellas posiciones que pujaban por la privatización. En ese contexto comenzaron a exigir al Estado el cumplimiento de su obligación constitucional de garantizar una educación básica, gratuita y de calidad para toda la población. La Educación Popular comenzó a pensar la *escuela comunitaria*, como un espacio de formación donde se podía poner en cuestión la opresión social, y aportar a la construcción de un nuevo orden social. A continuación, se plantean los rasgos sobresalientes de dicha escuela.

1) Función de la escuela. En esta perspectiva, la *escuela* está inscripta en un contexto socio-político e histórico determinado, donde la educación no es una acción neutral destinada a un conjunto humano con intereses comunes, sino que es una acción comprometida con los sectores populares. La escuela comunitaria promueve la apropiación crítica de los saberes existentes y el desarrollo de acciones contra-hegemónicas. Esta escuela aporta las herramientas pedagógicas y políticas para que, los sectores populares se liberen de las estructuras sociales injustas, o a lo sumo dejen de ser funcionales a los intereses de la clase o grupo dominante. Este modelo de escuela materializa la corresponsabilidad de los diversos actores, en el proceso

de formar ciudadanos/as que transformen la injusta sociedad existente y construyan una nueva.

A continuación, se mencionan algunas características de este modelo:

i) Desde el punto de vista político, busca democratizar el poder tratando de que las personas asuman progresivamente el control colectivo de sus propias vidas. El sentido último de estas prácticas es impulsar procesos crecientes de autonomía, que permitan al pueblo disponer de poder sobre sí mismo y sobre el medio que lo rodea, a fin de construir un modelo de sociedad justa y solidaria, fundada en una distribución igualitaria de la riqueza.

ii) Desde el punto de vista cultural, esta propuesta trata de recrear la identidad popular recuperando colectivamente su historia, descubriendo y preservando las raíces. En esta misma óptica, la escuela es un espacio de resistencia cultural y de contra-hegemonía porque, a partir de sus acervos, enfrentan la penetración de valores y saberes ajenos que se quieren imponer.

iii) Desde la perspectiva social, contribuye a la lucha contra la exclusión al contener en su seno a los sectores vulnerados y al fomentar la calidad de vida asociándose a proyectos alternativos de salud, vivienda, deporte y recreación.

2) Relación escuela-comunidad. Para este modelo *la comunidad* (organizaciones y referentes sociales de diverso tipo) es un actor protagónico de la *escuela* y ésta configura una institución relevante para la vida de la *comunidad* porque aporta elementos que favorecen el impulso cultural, económico y social de la zona. En tal sentido se puede considerar, que la escuela está dentro de la comunidad, siendo difícil separarla y diferenciarla de ella. La escuela ocupa un lugar central como organización del medio y en ella se pueden realizar diversas actividades que promuevan y fortalezcan el desarrollo autónomo de la comunidad.

3) Práctica educativa. En esta escuela, el/la *estudiante* es protagonista de su proceso de aprendizaje y, el/la *docente* propicia la creación y recreación

permanente de saberes. La *escuela comunitaria* trata de establecer relaciones sustantivas entre las características particulares de la comunidad, el acervo cultural de las/os estudiantes y los conocimientos relevantes del mundo social. Para ello, según Gutiérrez y Hernández (2007) emplean una multiplicidad de estrategias de enseñanza entre las que se encuentran:

- Juegos tradicionales y cooperativos
- Cuentos, adivinanzas, trabalenguas, canciones y refranes
- Festividades y celebraciones populares
- Cosechas y jornadas de trabajo
- Patrimonio arquitectónico y natural
- Tipo de comidas y bebidas
- Personajes y sitios históricos
- Plantas y animales
- Trabajo artesanal

Estas acciones educativas están orientadas a que los/as estudiantes logren interacciones con su medio y con sus pares, mediante el juego y el aprendizaje a través de la curiosidad y la indagación.

Haciendo una re-capitulación de lo hecho, es necesario destacar que:

En primer lugar, sin pretensiones de resolver las discusiones teóricas o zanjar las discusiones terminológicas, se indicaron los límites que poseen las expresiones: barrios bajos, barrios pobres, barrios obreros, zona urbano-marginal para aludir a aquellos lugares cuyas poblaciones estaban relegadas y, se adoptó la noción de ZUP porque articula en su definición la carencia y la potencia. Esta forma de entender es una opción ético-política que trata de mirar a los sectores populares urbanos, no solo desde sus debilidades, sino también desde sus potencialidades políticas; en tanto que, quienes forman parte de dicho sector, son reconocidos/as y valorado/as como sujetos históricos.

En segundo lugar, se efectuó una caracterización de la ZUP, en ese marco se señaló que, quienes habitan dicho sector son personas provenientes de territorios rurales, poblaciones urbanas (pobres estructurales o nuevos

pobres) o poblaciones migrantes de países limítrofes; que la estructura edilicia refleja tres tipos de edificaciones que coexisten: las construcciones precarias, las viviendas construidas por el Estado o las construidas por los/as propios/as habitantes; que la desigualdad de género es una problemática que está presente en esta zona, y se pone de manifiesto en lo educativo, en lo laboral y en la vida cotidiana y; que la desigualdad étnica se expresa en los prejuicios contra las poblaciones migrantes de los países limítrofes.

En tercer lugar, se realizó una conceptualización de la escuela urbano-popular diciendo que, la misma es la institución pública destinada a la escolarización de la población de dicho sector, trata de que sus estudiantes se apropien críticamente y construyan de manera colectiva aquellos conocimientos que les permitan comprender y transformar el mundo. Esta escuela plantea, al menos, tres situaciones problemáticas que aún no tienen soluciones satisfactorias, la referida a la imposibilidad que tiene la escuela pública para igualar, la relativa a que las escuelas se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza y la relacionada a que la escuela, no sólo asiste sino también enseña, pero enseña de manera incompleta y asiste de modo inconcluso.

En cuarto y último lugar, se presentaron aspectos relativos a la función de la escuela, a la función de la comunidad y a la práctica educativa de tres modelos escolares que tienen, o pueden tener, implicancias en los sectores urbano-populares, ellos son: la escuela tradicional, la escuela de la ciudad educadora y la escuela comunitaria.

## CAPÍTULO. 11. CONTEXTO RURAL Y ESCUELA RURAL-POPULAR

Para lograr una aproximación a la comprensión de los procesos de marginación-exclusión que sufren los/as pobladores/as que habitan el territorio rural y examinar las implicancias educativas, en este trabajo se intentará:

- Conceptualizar el espacio rural en general y el espacio rural popular en particular; y a partir de allí, efectuar una caracterización de ese territorio, haciendo también una descripción de las problemáticas más relevantes.

- Conceptualizar la escuela rural y sobre la misma, hacer una descripción de sus rasgos predominantes y sus problemáticas más trascendentes.

### 11.1. Aproximación a la noción tradicional y nueva de zona rural

En los primeros trabajos investigativos en torno a lo rural y lo urbano, predominó el *enfoque dicotómico*, ya que se consideraba que había una clara y nítida línea que dividía a esos sectores sociales. Así, a principios del siglo XX Ferdinand Tönnies contraponía lo rural con lo urbano (Newby y Sevilla, 1981). Para este investigador, lo rural estaba identificado con cohesión emocional, profundidad, continuidad, conservadurismo, entre otros aspectos; en cambio, lo urbano era asociado a la impersonalidad, el contractualismo y el racionalismo. Sus estudios buscaron evidencias que marcaran la polarización comunidad/ sociedad, pero prestaban poca atención a las posibles relaciones entre ellas. De ese modo se establecía la existencia de dos tipos de sociedad que correspondían a dos polos opuestos.

A fines de la década del ‘20 del siglo XX, surgió una nueva perspectiva (en realidad una variación del enfoque dicotómico) impulsada por Sorokin y Zimmerman, estos investigadores crearon una grilla de variaciones espaciales conformada por un *continuum* que iba desde situaciones típicas de lo rural a realidades ejemplares de lo urbano (Sancho Comíns y Reinoso Moreno, 2012). Ellos identificaron nueve diferencias empíricas que están sintetizadas en la figura que sigue.

| Aspecto | Rural | Urbano |
|---|---|---|
| **1. Ocupación** | La población dedicada a la agricultura y cría de animales. | La población dedicada al trabajo en las industrias, comercios y profesionales |
| **2. Ambiental** | Individuos trabajando al aire libre en contacto directo con la naturaleza. | Individuos trabajando en ambientes artificiales. |
| **3. Tamaño** | Baja aglomeración | Alta aglomeración |
| **4. Densidad Poblacional** | Baja | Alta |
| **5. Diversidad poblacional** | Homogeneidad Psico-social | Heterogeneidad Psico-social |
| **6.Estratificación** | Homogeneidad social: expulsión de las personas más ricas y más pobres a la ciudad. | Aglomeraciones: mayor complejidad manifestada en la diferenciación y estratificación social. |
| **7. Movilidad Social** | Posiciones más establecidas, menor índice de cambio de ocupaciones, mayor porcentaje de hijos heredan ocupación de los padres. | En movimiento constante, cambio de ocupación, cambio de posición social, mayor movilidad horizontal y vertical. |
| **8.Movimientos poblacionales** | Se presentan migraciones a las ciudades. | Recibe inmigrantes provenientes de las áreas rurales. |
| **9. Sistema de integración** | Contactos menos numerosos. El área de interacción de los miembros de la comunidad es más estrecha. Predominan relaciones primarias y duraderas | Contactos más numerosos. El área de interacción de los miembros de la comunidad es más extensa. Predominan relaciones secundarias y más efímeras |

Fig. 55. Características rurales y urbanas planteadas por Sorokin y Zimmerman

Los estudios de Tönnies y los de Sorokin y Zimmerman llevaron a ver a lo *rural* como el territorio que definía una forma de relación con el mundo natural, con la distribución de la población y, con la ocupación de ese espacio. En este marco *lo rural* era entendido como local, autárquico, cerrado, con pautas socioeconómicas y valores propios y, la estructura social se construía a partir de la propiedad de la tierra, entendida como la territorialización de lo agrícola o lo ganadero.

Esta forma tradicional de entender la ruralidad ha sufrido importantes modificaciones porque según Pérez (2001) se están produciendo:

a*)* La *pérdida relativa de la significación económica y social de lo rural*. Los sectores primarios y secundarios, y la evidente tercerización de lo rural ya no tienen el mismo valor económico que en otros momentos.

b) La *disolución de lo rural como equivalente a lo agrícola*. La transformación del campo implicó un cambio radical en el trabajo rural, el mismo ya no queda acotado a la producción agrícola de productos primarios, sino que también comprende una amplia serie de usos de la tierra que va

desde producciones agrícolas de uso no alimentario hasta el mantenimiento del medio ambiente.

c) El *debilitamiento de las solidaridades tradicionales y la construcción de nuevas formas de solidaridad*. Tanto la desintegración territorial y social como los desplazamientos forzosos por problemas de violencia, de subsistencia o fenómenos naturales, en varios países latinoamericanos, van socavando las prácticas solidarias tradicionales que habían caracterizado a las comunidades rurales. No obstante ello, es necesario indicar que, en la mayoría de los países latinoamericanos, persisten conflictos por la falta de equidad en la distribución y acceso a la tierra. Esto incrementa las demandas colectivas de lo rural, que van más allá de la sola tensión por la propiedad y construyen nuevas formas de solidaridad basada en la lucha social, prueba de ello es el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE) en Argentina o el Movimiento de los Sin Tierra (MST) en Brasil.

Conforme a estos cambios, Pérez (2001:17) redefine el *medio rural* como:

> *Un conjunto de regiones o zonas (territorio) cuya población desarrolla diversas actividades o se desempeña en distintos sectores, como la agricultura, la artesanía, las industrias pequeñas y medianas, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, la extracción de recursos naturales y el turismo, entre otros. En dichas regiones o zonas hay asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior, y en los cuales interactúan una serie de instituciones, públicas y privadas.*

El medio rural así entendido, cuenta con cuatro componentes básicos: un *territorio* que funciona como fuente de recursos naturales y soporte de actividades económicas; una *población* que, con base en un modelo cultural y diversas prácticas de producción, consumo y relación social, forma un entramado socio-económico complejo; un conjunto de *asentamientos que se relacionan entre sí y con el exterior* mediante el intercambio de personas, mercancías e información. Finalmente, también existe un *conjunto de*

*instituciones públicas y privadas* que vertebran y articulan el funcionamiento del sistema, operando dentro de un marco jurídico determinado.

Como se puede apreciar, la *ruralidad* en esta nueva era, pasó de ser un territorio cerrado y definido por el uso exclusivo de actividades primarias (agricultura y ganadería) a convertirse en un espacio dinámico e interconectado con lo urbano, en el que coexisten actividades primarias, agro-industriales y usos residenciales, de esparcimiento o de desarrollo de la cultura.

Las sociedades urbanas comienzan a fijar su mirada en esta nueva ruralidad, pues ello proporciona sosiego y enfriamiento de la vida materializada y "recalentada" que los/as sujetos viven en las ciudades modernas (Nuñez, 2004). Esta nueva ruralidad, no deja de lado la ciudad, puesto que mantiene fuerte interdependencia con los centros urbanos.

## 11.2. Aproximación al mundo rural popular

### 11.2.1. Discusiones en torno a cómo llamar al mundo rural popular

A principios del siglo XX se inaugura el debate en torno a cómo caracterizar el mundo rural que vive en situación de subalternidad, una de las discusiones más célebres que aún persiste, es el llamado debate campesinistas-descampesinistas, el mismo se remonta a las discusiones de principios del siglo XX, llevadas a cabo entre Chayanov[41] quien asumió la posición campesinista y Lenin[42] quien defendió la des-campesinización.

Los *campesinistas* consideraban que el modo de producción campesina, pese a que generaba una economía específica que no respondía a la acumulación capitalista, podía coexistir con ese sistema. Prueba de ello es la *estabilidad relativa* que le había permitido perpetuarse durante más de 3000 años sobre el planeta. Ese modo de producción era simple, consistía en que el

[41] Alexander Chayanov fue un socialista independiente, un estudioso de la problemática rural, el mismo colaboró críticamente con el gobierno comunista y culminó asesinado por el régimen de Stalin.
[42] Lenin fue un político, filósofo, teórico y comunista ruso. Líder del sector bolchevique del Partido Obrero Socialdemócrata de Rusia, se convirtió en el principal dirigente de la Revolución de 1917.

campesinado (productor y su familia) creaba bienes y servicios destinados al autoconsumo y a la satisfacción de sus necesidades familiares básicas.

Los *descampesinistas* sostenían que el capitalismo conduciría inevitablemente a la desintegración del campesinado, porque no existía un lugar para ellos en ese sistema, los dueños de las tierras se transformarían en burguesía, pequeña burguesía o en todo caso se convertirían en proletariado. Desde esta perspectiva se concebía que el campesino desarrollaba un modo de producción arcaica, que iba a desaparecer tarde o temprano, pues no tenía futuro en el seno del capitalismo, porque el mismo impulsaría una modernización que era plenamente incompatible con esa forma de producción.

Ahora bien, no todos/as los/as marxistas estuvieron de acuerdo con esta lectura. Rosa Luxemburgo[43] se manifestó en contra del uso mecánico de la teoría marxista, ella decía: *"Constituye una abstracción vacía de contenido el aplicar simultáneamente todas las categorías de la producción capitalista al campesinado y concebir al campesinado como su propio empresario, su trabajador asalariado y su terrateniente, todo en una misma persona. La peculiaridad económica del campesinado* […] *reside en el hecho de que no pertenece ni a la clase de los empresarios, ni a la del proletariado asalariado; no representa a la producción capitalista, sino a la producción de mercancías simples"* (Rosa Luxemburgo, citada por Palerm, 1986:135). En consecuencia, tanto el modo campesino de producción como el campesinado, tanto las colonias como sus modos de producción y sus clases sociales, deliberadamente quedan fuera del empleo mecánico de las categorías marxistas (Palerm, 1980).

En la década del '70 el debate se actualiza en Latinoamérica, Bengoa (2003) lo sintetiza de la siguiente manera: en ese momento estaban *"quienes*

[43] Rosa Luxemburgo fue una importante líder, periodista y teórica marxista, nacida en Polonia en 1871 y asesinada, después de la revolución frustrada de 1919 en Berlín (Alemania), luego de que fuera encarcelada y torturada por grupos paramilitares. Fue militante de los Partidos Socialdemócratas de Polonia y de Alemania hasta 1914. Hacia 1916 se unió un grupo marxista internacional llamado "Liga Espartaquista" que luego daría origen al Partido Comunista de Alemania. Entre sus obras más reconocidas se destacan: *Reforma o Revolución* (1900), *La Acumulación del Capital* (1913) y *La revolución rusa* (1918).

*pensaban que el campesinado latinoamericano era la estructura de estabilización del continente y quienes veían un proceso inevitable de destrucción de las unidades campesinas y que, a la corta o a la larga, se proletarizaría la fuerza de trabajo rural, migraría a las ciudades y se empobrecería cada vez más".* (Bengoa, 2003:53)

Más allá de estos debates, en este trabajo, se renuncia a definir al sector rural en función de esta polémica teórica, en todo caso se opta por un atajo, definir el mundo rural conforme a los modelos de desarrollo rural implementados en Argentina, en estos últimos tiempos.

### 11.2.2. El mundo rural popular en Argentina

En la Argentina se están desarrollando dos modelos de desarrollo rural antagónicos entre sí: el de la acumulación basada en los agro-negocios y la agricultura industrial y el de la agricultura campesina o familiar.

El primero es llevado adelante por los sectores del poder transnacional y avalado por políticas locales (cómplices del saqueo de los recursos naturales y de la transferencia de recursos hacia manos privadas) que descartan a quienes no pueden acceder a las "leyes del mercado" y profundizan un sistema de exclusión de las mayorías.

El segundo, la agricultura campesina o familiar, es el modelo de producción que integra la Unidad Doméstica y la Unidad Productiva, el mismo tiene como principal ocupación y fuente de ingreso, la práctica agrícola donde la mano de obra es llevada a cabo por los miembros de las familias y su finalidad es su propio autoabastecimiento.

Los sectores rurales populares se ubican en este último; en efecto, el mundo rural popular es aquel que está vinculado, fundamentalmente, al/la trabajador/a rural, al/la pequeño/a productor/a, al/la minifundista, al/la campesino/a, al/la chacarero/a, al colono/a, al/la mediero/a, al/la productor/a

familiar y también, a los/as campesinos/as y productores/as rurales sin tierras, y las comunidades de pueblos originarios.

A continuación se reproduce el texto: "*De eso no se habla*"[i] elaborado por el MOCASE (2008),[44] sobre la situación de los/as campesinos/as que viven en contexto de ruralidad. Este escrito, pese a ser un trabajo publicado en el año 2008, aún refleja con claridad la realidad de los sectores populares que habitan lo rural.

> En Argentina viven **280 mil familias numerosas de 22 pueblos indígenas, y 220 mil familias campesinas, con al menos 1,5 millón de personas.** No producen soja ni suscriben a los agro-negocios, siembran alimentos y crían animales para autoconsumo y tienen una relación especial con la tierra, no la consideran un medio para negocios, se entienden como parte de ella, de su cultura, su historia y un bien común de las próximas generaciones. Estos dos actores centrales, pueblos originarios y campesinado, fueron sistemáticamente excluidos del debate del último mes, donde las cuatro entidades más tradicionales y conservadores del campo argentino realizaron un paro patronal inédito en el país.
>
> Sociedad Rural (SRA), Confederaciones Rurales (CRA), Confederación Inter-cooperativa Agropecuaria (Coninagro) y Federación Agraria (FAA) se movilizaron y desabastecieron de alimentos las grandes ciudades por un principal objetivo: el aumento de su rentabilidad, bendecidos por el precio internacional de la soja. Los chacareros, sean grandes o pequeños, en ningún momento corrieron peligro de pérdidas económicas, pero sí (luego de una medida impositiva del Estado) estuvieron a punto de ganar menos dinero del esperado. Durante semanas, manifestaciones y cruces verbales de variados tonos, las entidades tradicionales y el Gobierno silenciaron los siguientes temas:
>
> **Negocios.** En el mercado de agro-negocios mundial, Argentina es visto como un alumno modelo. En 1997, en Argentina se cosecharon once millones de toneladas de soja transgénica y se utilizaron seis millones de hectáreas. Diez años después, en 2007, la cosecha llegó a los 47 millones de toneladas, abarcando 16,6 millones de hectáreas. Es el tercer exportador mundial de grano de soja (luego de Estados Unidos y Brasil) y el primero de aceite. Las exportaciones de soja y sus derivados, en 2007, fueron por 11.000 millones de dólares. Argentina ya no produce alimentos y en el país no se come soja. La demanda proviene de Europa y China, donde es utilizada para alimentación animal.

[44] MOCASE (Movimiento Campesino de Santiago del Estero) es una organización constituida con la finalidad de reinvindicar los derechos de los/as campesinos/as, sobre todo la lucha por la tierra y por la mejora en las condiciones de vida de las familias campesinas. El Movimiento promovió la organización para la autodefensa de los/as pobladores/as, el asesoramiento legal y la articulación con otros sectores de la sociedad que acuerdan con sus objetivos.

**Desalojos.** El modelo de agro-negocios basado en la soja transgénica desalojó, en los últimos diez años, 300 mil familias de campesinos e indígenas, que tuvieron como destino barrios empobrecidos de las grandes ciudades.

**Desmontes.** En sólo cuatro años, y por el avance de las plantaciones de soja, dejaron de existir 1.108.669 hectáreas de bosques nativos, 277 mil hectáreas por año, que equivalen a 760 por día, 32 hectáreas por hora.

**Concentración.** El modelo agropecuario actual, basado en la exportación y la producción intensiva, produce mayor concentración. El último censo agropecuario confirma: el diez por ciento de las denominadas "explotaciones agropecuarias" más grandes concentra el 78 por ciento de las tierras, mientras que el 60 por ciento de las fincas más pequeñas se reparte apenas el cinco por ciento de la superficie cultivable del país.

**Desempleo.** Mil hectáreas de soja pueden ser manejadas por sólo cuatro personas. Un tambo con esa superficie requiere, de mínimo, veinte trabajadores. Si esa porción de tierra estuviera en manos de familias campesinas indígenas, implicaría trabajo para 350 personas.

**Salud.** Los campos argentinos fueron rociados el último año con 165 millones de litros de glifosato, un agro-tóxico denunciado por causar malformaciones a recién nacidos, abortos espontáneos, cáncer y muerte. Las acusaciones apuntan a la mayor semillera del mundo: Monsanto.

**Empresas.** Las compañías con mayor rentabilidad del negocio sojero (exportadoras y proveedoras de insumos) son Monsanto, Dupont, Syngenta, Bayer, Nidera, Cargill, Bunge, Dreyfus, Dow y Basf, entre otras. Ninguna de ellas fue cuestionada en el reciente conflicto.

**Explotación.**1,3 millón de personas trabajan en el campo. El sueldo generalizado es de 1250 pesos al mes. Es considerado, por el propio Estado, el trabajador peor remunerado, el que padece las peores condiciones de trabajo y el más explotado. Aún se les paga con comida y viviendas precarias, en condiciones cercanas a la esclavitud. Además, el 75 por ciento de ellos está "en negro", sin contrato de trabajo, cobertura de salud, aportes jubilatorios ni seguro por accidentes.

**Diferencias.** Durante el paro patronal, se utilizó como punta de lanza la situación de un "pequeño productor" con 100 hectáreas. En términos puramente económicos: cada hectárea se alquila a 200 pesos por mes, 20 mil pesos cada treinta días, 240 mil pesos al año sólo por alquilar su tierra. Si este propietario es "pequeño productor", ¿cómo debiera llamarse a una familia campesina o indígena con veinte hectáreas, cien chivas y huerta para autoconsumo?

**Futuro.** La industria de los agro-negocios tiene dos próximas metas en Argentina: introducir a su negocio diez millones de hectáreas (en detrimento de productores familiares) y los agro-combustibles (la creación de combustible a partir de soja), negocio con el que pretenden avanzar sobre otros cuatro millones de hectáreas de campesinos e indígenas.

**Otro modelo.** El Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI), integrado por 15.000

familias de siete provincias, no fue incluido en las discusiones. El MNCI, con similitudes al Movimiento Sin Tierra de Brasil y los Zapatistas mexicanos, fomenta la organización de los más pobres y marginados del campo argentino, la base de la pirámide rural. Dos de sus propuestas centrales son la **reforma agraria integral y la soberanía alimentaria**, lo que implica un cambio de modelo agrario. Cuestión de fondo que las cuatro entidades tradicionales, y el Gobierno, prefieren no hablar.

Fig. 56. *"De eso no se habla*". Informe sobre los campesinos (MOCASE, 2008)

El mundo rural popular, como se desprende de este informe del MOCASE, pone de manifiesto la complejidad que entraña los procesos de exclusión que vive este sector.

Se puede ver que, las nuevas formas de desempleo producidas por el monocultivo de la soja, los nuevos problemas de salud generados por el uso de agro-tóxicos, la profundización de la explotación laboral de los/as trabajadores/as rurales, entre muchos otros perversos efectos, es el resultado del modelo de agro-negocios que solo aspira a incrementar su rentabilidad, y para ello concentra las tierras en pocas manos, propicia crueles desalojos y desmontes de aquellos territorios que potencialmente le pueden generar riqueza.

Este modelo tiene culpables y ellos son las empresas nacionales o multinacionales: Monsanto, Dupont, Syngenta, Bayer, Nidera, Cargill, Bunge, Dreyfus, Dow y Basf entre otros. A ello se les suman aliados nacionales, las asociaciones rurales tales como: la Sociedad Rural (SRA), la Confederación Rural Argentina (CRA), la Confederación Inter-cooperativa Agropecuaria (CONINAGRO) e incluso mencionan a la Federación Agraria (FAA), que como se sabe, es la entidad que nuclea a pequeños y medianos productores pero, conforme a las coyunturas políticas, a veces juega a favor de los dominantes y otras de los dominados.

Ahora bien, el MOCASE no renuncia a la posibilidad de caminar hacia un modelo agrario más justo, para ello fomentan la organización de los sectores populares rurales, el acceso a la tierra mediante una reforma agraria integral y

la lucha por la soberanía alimentaria para todos los sectores. Todo ello, no cabe duda, serán los nuevos pilares que sostendrán una nueva ruralidad.

### 11.3. Escuela Rural en Argentina

#### 11.3.1. Escuela Rural en el marco legal

La Ley Nacional de Educación (LEN) aprobada en el 2006, en sus artículos 49, 50 y 51 del Capítulo X, efectúa algunas consideraciones sobre la Educación Rural. A continuación, se los reproduce textualmente a fin de tener una idea de lo que el Estado pretende con este tipo de educación.

El Art. 49 define a la *Educación Rural* como la *modalidad* del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que está destinada a garantizar el cumplimiento de la *escolaridad obligatoria* a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales. Se implementa en las escuelas que son definidas como rurales según criterios consensuados entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) y las Provincias, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE).

El Art. 50 determina los *objetivos de la Educación Rural*, ellos son:

*a) Garantizar el acceso a los* ***saberes***[45] *postulados para el conjunto del sistema a través de* ***propuestas pedagógicas flexibles*** *que fortalezcan el vínculo con las* ***identidades culturales y las actividades productivas locales.***

*b) Promover* ***diseños institucionales*** *que permitan a los/as alumnos/as mantener los vínculos con su núcleo familiar y su medio local de pertenencia, durante el proceso educativo, garantizando la necesaria coordinación y articulación del sistema dentro de cada provincia y entre las diferentes jurisdicciones.*

*c) Permitir modelos de* ***organización escolar adecuados a cada contexto****, tales como agrupamientos de instituciones, salas plurigrados y grupos multiedad, instituciones que abarquen varios niveles en una misma unidad educativa, escuelas de alternancia, escuelas itinerantes u otras, que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la continuidad de los estudios en los diferentes ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, atendiendo asimismo las necesidades educativas de la población rural migrante.*

*d) Promover la* ***igualdad de oportunidades y posibilidades*** *asegurando la equidad de género.*

El Art. 51, atribuye al MECyT, en acuerdo con el CFE*, la responsabilidad de definir las medidas necesarias para que los servicios educativos brindados en zonas rurales alcancen niveles de calidad equivalente a los urbanos.* Los criterios que deben orientar dichas medidas son:

[45] Las negritas señaladas en la Ley, no corresponde al texto legal.

*a) Instrumentar **programas especiales de becas** para garantizar la igualdad de posibilidades.*
*b) Asegurar el funcionamiento de **comedores escolares y otros servicios asistenciales** que resulten necesarios a la comunidad.*
*c) Integrar **redes intersectoriales de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales y agencias de extensión** a fin de coordinar la cooperación y el apoyo de los diferentes sectores para expandir y garantizar las oportunidades y posibilidades educativas de los alumnos.*
*Organizar **servicios de educación no for**mal que contribuyan a la capacitación laboral y la promoción cultural de la población rural, atendiendo especialmente la condición de las mujeres.*
*d) Proveer los **recursos pedagógicos y materiales** necesarios para la escolarización de los/as alumnos/as y estudiantes del medio rural tales como: textos, equipamiento informático, televisión educativa, instalaciones y equipamiento para la educación física y la práctica deportiva, comedores escolares, residencias y transporte, entre otros.*

Fig. 57. Fragmentos sobre la educación rural de la LEN

### 11.3.2. Problemas de la Escuela Rural: de los pecados originales a las manchas hereditarias

El pecado original es el mito que alude a la falta cometida por Adán y Eva, al desobedecer el mandato divino. Como resultado de ello, la humanidad adquiere una mancha hereditaria que, si bien lo adquirieron los primeros seres humanos, perdurarán es sus sucesores.

En este punto se adopta el mito del pecado original para explicar tanto los errores que cometieron los/as fundadores/as al crear la escuela rural, como las manchas hereditarias que perduran en el sistema educativo, como resultado de dicho pecado.

En la Argentina de fines del siglo XIX, el Estado liberal oligárquico en pleno proceso de expansión, pero con una población heterogénea (77% de analfabetos, 25 % de migrantes europeos y una población rural que superaba al 60%); decide crear un sistema educativo destinado a construir un sentido de pertenencia mediante la imposición de una cultura común que, disciplinó a toda la sociedad y legitimó a la *elite* gobernante (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985; Puigrós, 1996).

En ese horizonte, la escuela rural era una pieza clave, porque se encargaba de la gestación y el fortalecimiento del proyecto civilizatorio en el amplio, disperso y desarticulado territorio rural.

El Estado crea la escuela rural y ésta es creadora del Estado-Nación. La institución educativa impone un proyecto político- ideológico homogeneizador que, al crear conciencia de lealtad a esa Nación, gesta y amplía el Estado, pero paga un alto costo, el debilitamiento o la destrucción de la cultura popular existente. De ese modo, la escuela rural impone un horizonte cultural común, inventando una Nación soberana con una identidad cultural propia.

*Pecados originales de la Escuela Rural*

La escuela de la Ley 1420, si bien en términos educativos generó avances importantes, nació con, al menos, tres pecados originales cuyas manchas aún persisten, ellos son:

a) El andro-centrismo educativo.
b) El euro-centrismo educativo.
c) El urbano-centrismo educativo.

*Pecado original I. Androcentrismo educativo.*

El tratamiento desigual en la enseñanza de las mujeres, mediante el soslayamiento de su formación educativa igualitaria, se cristalizó en la Ley 1420, la misma, si bien en su Art. 6º reconoce que niños y niñas tienen el derecho a un mínimo de instrucción y el acceso igualitario a determinados contenidos, deja en claro que para *"las niñas será obligatorio, (…) el conocimiento de labores de mano y nociones de economía domésticas* (…)*. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería"* (Ley 1420)*.*

Como se puede apreciar, tal como lo destaca De Pauw (2007), las mujeres debían ser educadas "obligatoriamente" en los conocimientos apropiados a su

destino: *lo doméstico/ privado*, mientras a los varones se los habilitaba para el pasaje hacia lo *público*. Educadas en función del sostenimiento de la vida familiar, la procreación y reproducción de la prole, las mujeres quedaban en gran medida limitadas en función de sus papeles "naturales" de cuidado, protección y sostenimiento del mundo de lo doméstico y en el mejor de los casos a ejercer la función educadora para "la que la naturaleza las dotó"

*Pecado original II. Euro-centrismo educativo*

La escuela rural efectuó un tratamiento desigual a la cultura de los pueblos originarios, porque mediante la enseñanza trató de borrar las diferencias culturales, en tanto obligó a estos pueblos a integrarse a la cultura hegemónica, que no es más que la cultura euro-céntrica con algunas manchas locales.

Los gobiernos preocupados por la formación de un Estado Nacional que homogeneizara a los/as ciudadanos/as, negaron, eliminaron o soslayaron la diversidad étnica, primero desde la ideología y práctica beligerante de la 'civilización o barbarie', traducidas en las campañas militares contra las poblaciones indígenas, luego a una postura explícitamente asimilacionista que veía en las tradiciones diversas, un obstáculo para el progreso de la Nación y en la educación común su correctivo, hasta la más reciente 'solución del problema indígena' por medio de la negación de su existencia, invocando conceptos tales como mestizaje, aculturación, asimilación, etc.

Un ejemplo que ilustra la desvalorización de los pueblos originarios, que tendrá consecuencia en el campo de la enseñanza, es la *Constitución Nacional* de 1853 que, en su artículo 53 inc. 15 determinaba que se debía: *"conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo"*[46]. Como resultado de ello, las escuelas destinadas a los pueblos originarios promovían la alfabetización en español (lengua oficial del Estado y en consecuencia de la escuela), así como también ocultaba las historias y las

[46] Este artículo de constitución estuvo vigente hasta hace relativamente poco tiempo, ya que recién fue modificado en 1994.

religiones de los diversos pueblos para subsumirlas dentro de una única historia y la conversión a una única religión.

*Pecado original III. Urbano-centrismo educativo*

La escuela rural endiosa el mundo urbano y, a la vez, niega o soslaya el mundo rural. Este pecado tiene dos nutrientes, la concepción de conocimiento sostenida en la Ley 1420 y la matriz urbana de los/as docentes que trabajaban en el mundo rural.

En torno al primer nutriente, es necesario señalar que, el Art. 7 de Ley 1420 determinaba que las escuelas debían enseñar un *mínimum de instrucción obligatoria, desarrollándolas convenientemente según las necesidades del país y capacidad de los edificios escolares*. Los contenidos mínimos propuestos buscaban construir el sentido de "Nación" ligándola estrechamente a la idea de "civilización" que estaba inclinada en favor del mundo urbano. Los saberes rurales no son tenidos en cuenta porque, como se pudo ver, se privilegiaba aquellos conocimientos supuestamente universales, abstractos e enciclopedistas de carácter urbano. En lo referido al segundo nutriente, es necesario indicar que los/as docentes rurales eran agentes externos, y como tales reproducían en ese mundo, el modo de vida urbano. La matriz socio-cultural de los/as primeros/as profesores/as tienen un fuerte ascendiente urbano-céntrico, porque nacieron y crecieron en la ciudad y, además su formación profesional reforzó ese carácter.

*Las manchas hereditarias de la escuela rural*

A continuación, se presentan algunos problemas actuales de las escuelas rurales, muchos de ellos son manchas heredadas de los problemas originales.

*a) Dislocación entre la forma de enseñar en la escuela y la de la familia.*

En la escuela rural, según Nuñez (2004), la enseñanza se realiza en un ambiente artificial por medio del lenguaje escrito; en cambio, en la familia rural se enseña en el diario vivir mediante la oralidad, la memoria individual o colectiva. Según este autor, el *aprendizaje campesino* es esencialmente cotidiano y dentro de él coexisten saberes conceptuales o procedimentales. Estos, al encontrarse inmersos en sistemas culturales abiertos, son proclives a dar y recibir influencias de otros sistemas locales aledaños o globalizados, circunstancias que le confieren alto grado de hibridación cultural a las comunidades campesinas actuales.

El Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC) en el Perú (1998) indica que el aprendizaje rural es diferente al de la escuela, en ese sentido señala que la niñez campesina va:

*1. Aprendiendo a sentir emociones en su contexto*. El niño o la niña inicia su aprendizaje viendo y jugando. Al empezar a caminar "juega" imitando a los padres en sus labores diarias y entra en contacto con los elementos de la naturaleza. Además, hace trabajos en miniatura utilizando su propio ingenio.

2. *Aprendiendo a tomar responsabilidad*. Después de los cuatro años comienza a ayudar a la familia en trabajos sencillos del hogar como dar comida a los animales, buscar leña, entre otras tareas.

3. *Aprendiendo a trabajar la finca*. Una vez que los/as niños/as superan los diez años, acompañan a sus familiares al trabajo de la finca y éstos/as les explican cómo se hace la labor y les corrigen hasta alcanzar la destreza. La vista, el oído y la práctica son los medios esenciales para aprender.

*4. Consolidando los secretos de la finca*. Tanto en la práctica cotidiana de hacer y rehacer la crianza y el cultivo de la tierra dentro de la finca, como en la socialización con familiares y vecinos/as, se van consolidando los saberes campesinos. Ellos/as prefieren el trabajo en grupo, ya que así se "divierten trabajando". Es un saber construido socialmente en donde participan recíprocamente los miembros más allegados y también otras

comunidades, de las cuales aprenden saberes, los ponen a prueba y los incorporan a su mundo de vida particular.

*b) Desvinculación entre los conocimientos que enseña la escuela y los que enseña la familia campesina*

Existe una desvinculación entre los saberes escolares y los saberes populares del contexto rural. El/la niño/a rural, desde muy pequeño/a comienza a construir su identidad (aprende a jugar, adquiere costumbres familiares, participa en las fiestas comunitarias, y en muchos hogares, aprende a hablar la lengua materna con sus ancianos, etc.), pero la escuela desconoce ese universo simbólico y comienza a transmitir un mundo cargado de convenciones vacías para su horizonte de comprensión, ya que los programas escolares están construidos sobre las necesidades de la ciudad. Esto trae como consecuencia un fuerte extrañamiento que afecta su integración al sistema educativo.

En suma, esta escuela trasmite conocimientos supuestamente universales, pero en realidad son urbanizados y enciclopedistas, con escaso o nulo reconocimiento de los contenidos socioculturales inmediatos de los/as sujetos rurales. Lo que el/la niño/a aprende en la escuela no es lo que su comunidad necesita para mejorar y mantener sus procesos socio-productivos. De ese modo la escuela rural desenraíza al o la estudiante porque los/as forma para los grandes centros de producción y consumo, en detrimento de las comunidades rurales donde vive.

*c) Desintegración entre el tiempo escolar y el cronograma productivo de la comunidad*

Las escuelas rurales adoptan los cronogramas escolares urbanos y ello impide conciliar los intereses de la educación formal con las labores agrícolas de la comunidad (Mendoza, 2000). Además, esta institución escolar, al considerar que el aprendizaje solo se logra dentro de los muros escolares, está

soslayando los otros aprendizajes, mucho más vinculados a la experiencia vital y prospectiva del o la estudiante.

*d) Condiciones materiales y simbólicas deficitarias de la escuela rural*

Existen problemas vinculados a las condiciones de existencia de la escuela rural que, si bien no se derivan directamente de los problemas originales, sí están relacionadas con ella, en tanto pone de manifiesto la importancia que se le otorga a esta institución. Ellas son:

*1. Limitada cobertura de la educación rural.* La estrecha oferta educativa para el sector rural, excluye a niños/as del nivel inicial, pero también a jóvenes, adultos/as, y en especial a las mujeres campesinas, menoscabando de ese modo su posibilidad de participación activa en el desarrollo individual y el de su comunidad.

*2. Escasa disponibilidad de recursos didácticos.* Las posibilidades del infante para acceder a recursos didácticos (materiales impresos y a nuevas tecnologías educativas) son limitadas. Estas deficiencias marcan ostensibles diferencias entre los niveles alcanzados por los/as estudiantes rurales con relación a los/as niños/as de otros contextos. Un ejemplo de ello es el ingreso de las computadoras que empezaron a distribuirse en el año 2000. Hay muchas escuelas que reciben dispositivos tecnológicos sin tener energía eléctrica o presupuesto para financiarla. A ello se le suma la falta de materiales básicos (tales como pizarras bancas, libros, instalaciones sanitarias dignas, etc.) paradójicamente cuentan con computadoras que no pueden usarse.

*3. Deficientes condiciones laborales*. La escuela rural, en muchos casos, enfrenta el problema del/la docente transeúnte (vive fuera de la comunidad y debe volver a su casa en el mismo día o una vez por semana), o la falta de estabilidad porque su estadía en el cargo es corta. A esto se le suma la falta de capacitación en el trabajo rural, algunos/as docentes son designados/as en escuelas con multigrados, pero no tienen preparación para trabajar con esta modalidad.

*4. Larga distancia entre el hogar y la escuela*. Los/as estudiantes tienen que caminar una considerable distancia para asistir a la escuela, exponiéndose a los cambios climáticos o a los peligros de los senderos de ese contexto. Frente a este problema algunas provincias han creado escuelas-albergue que proveen alojamiento a sus estudiantes, pero esta modalidad ha sido desechada en la provincia de San Luis bajo las políticas educativas implementadas por Adolfo y Alberto Rodríguez Saá.

### 11.3.3. Escuela Rural Secundaria en Argentina

En Argentina, las escuelas secundarias dedicadas al mundo rural tuvieron distintas denominaciones, dependiendo de las provincias en donde se aplicaba esta modalidad. Así podían denominarse: escuelas agrarias, escuelas agro-técnicas, escuelas de agricultura, granjas escolares, entre otras (Plencovich, 2014).

En 1823, Bernardino Rivadavia creó el primer establecimiento educativo con características rurales, la “Escuela de Agricultura Práctica y Jardín de Aclimatación”; en 1868 se fundó el "Instituto Agrícola” en Santa Catalina (hoy Partido de Lomas de Zamora), que en ese momento dependía del Departamento de Enseñanza Agronómica del Ministerio de Instrucción Pública. Hacia 1870, durante la presidencia de Sarmiento, ya se habían fundado diversas escuelas de esta modalidad en Salta, Tucumán y Mendoza.

Este tipo de educación, tuvo sus primeros antecedentes en el siglo XIX y se consolidó en el siglo XX, durante ese tiempo se han producido diversos modelos de escuelas rurales. A continuación, se describen los rasgos sobresalientes de tres de ellos: la *Escuela Agrotécnica Tradicional*, la *Escuela Productiva* y la *Escuela de Alternancia*.

| Ejes | Escuela Agrotécnica Tradicional | Escuela Productiva | Escuela de Alternancia |
|---|---|---|---|
| **Justificación conceptual** | Masificación del acceso a la educación media con formación especializada en la escuela | Igualdad de oportunidades con respuesta a demandas productivas locales en la escuela | Igualdad de oportunidades con formación e inserción en el medio |
| **Identidad Institución** | Unidad formativa desvinculada del medio, destinada a la formación disciplinaria en ciencias agrarias con aplicación de conocimiento<br><br>Formación de grado | Unidad formativa que se vincula al medio. Se especializa en aplicación de las ciencias agrarias para resolver los problemas locales<br><br>Formación permanente | Unidad formativa que se integra al medio. Se dedica a articular las ciencias agrarias y el saber práctico de los/as productores/as<br><br>Formación continuada |
| **Curricular** | Materias generales y prácticas experimentales escolarizadas | Materias generales adaptadas, prácticas escolarizadas. | Integración curricular por áreas de conocimiento referenciado al medio |
| **Formación y dedicación docente** | Profesionales con niveles variables de dedicación | Profesionales con dedicación completa | Formación en método de alternancia con dedicación completa |
| **Papel de la comunidad** | Recepción y aplicación de conocimientos gestados en las Ciencias Agrarias | Aplicación de conocimientos y gestación de demandas locales | Re-significación de conocimiento agro-técnico y saberes de referencia |
| **Tipo y papel de productores/as** | Destinatarios<br><br>Productores capitalizados y residentes urbanos | Beneficiarios<br><br>Productores/as medios y pequeños diversificados con orientación de mercado y residentes rurales | Actores<br><br>Productores/as medianos y pequeños con orientación de mercado y subsistencia, trabajadores/as rurales. |

Fig. 58. Modelos educativos del nivel medio para Zona Rural (adaptada de Forni *et al*, 1998)

### *11.3.3.1. La Escuela Agrotécnica Tradicional*

La escuela media con orientación agraria, tal como se mencionó anteriormente, emerge en el siglo XIX y se masifica durante el siglo XX, la misma estaba estrechamente relacionada con el desarrollo agrario de esos momentos históricos. Estas escuelas estaban destinadas a capacitar a los cuadros técnicos que acompañarían el incipiente desarrollo rural que se estaba dando en la Nación.

Entre 1898 y 1967, la Enseñanza Agronómica dependió del Ministerio de Agricultura de la Nación, después de esos años, la enseñanza agropecuaria de nivel medio pasó a la órbita del Ministerio de Cultura y Educación. En ese largo período, el Ministerio de Agricultura le imprimió la marca identitaria distintiva de

la *Escuela Agrotécnica Tradicional* que es: ser una institución, prácticamente desvinculada de su medio, destinada a formar a los/as estudiantes en las disciplinas de las Ciencias Agrarias, para que puedan aplicar esos conocimientos a situaciones escolares experimentales (Forni, 1998).

Esa institución tenía escasa relación con las familias o con la comunidad, la misma realizaba un trabajo pedagógico ajeno al medio, era una suerte de "torre de cristal" que enseñaba lo agro-técnico distanciado del contexto rural en donde se insertaba.

En efecto, estas escuelas contaban con espacios destinados a preparar a los/as estudiantes en un conjunto de saberes que permitieran entender la producción rural, pero además contaban con un establecimiento productivo anexo, constituyéndose una "unidad didáctico-productiva" (Margiotta, Monzani y Sessa, 2006). De este modo la formación, mediante la práctica productiva en espacios experimentales, posibilitaba al/la estudiante un acercamiento a situaciones que, se suponía, se daban en el trabajo del mundo rural en forma genérica.

En este marco, desde el punto de vista *curricular* se proponía enseñar materias generales de las diversas disciplinas científicas y se generaban prácticas experimentales escolarizadas, en secciones productivas que contaban con instalaciones y equipamientos adecuados. Esta propuesta formativa estaba sostenida en los siguientes pilares:

a) El *positivismo* ya que la ciencia era el dispositivo que permitía el progreso y el desarrollo social. Uno de los representantes de esta tendencia fue Víctor Mercante, quien veía en la educación agrícola un elemento para el desarrollo psicofísico y humano (Navarro y Gastón, 2012). La experimentación agrícola desplegada en el contexto escolar, contribuía al desarrollo científico en los/as estudiantes, porque propiciaba la observación de los fenómenos y el trabajo manual que, para este pensador, también fomentaría el desarrollo moral.

b) El *enciclopedismo* en tanto se esforzaban por trasmitir un gran volumen de conocimiento en diversas disciplinas escolares y; ello exigía al/la estudiante estar un tiempo importante en la escuela. De hecho, se impartían clases también los sábados por la mañana, debe tenerse en cuenta que en esos años la mayoría de los/s alumnos/as residían en la escuela.

c) El *centralismo pampeano*, ya que se privilegiaba la enseñanza de los contenidos y las formas productivas de la llanura pampeana (lugar donde se asentaba el poder), soslayando de ese modo el hecho que Argentina es un país heterogéneo que posee un desigual nivel de productividad y diversos bienes naturales.

Un ejemplo interesante en este sentido es el Plan Nacional de Estudios Agropecuarios aprobado a fines de 1966 (Decreto 4121/66), el mismo creó el título de “Experto Agropecuario”, ciclo básico de tres años, y el título de “Agrónomo" (Técnico de Nivel Medio) que se alcanzaba después de seis (6) años de estudio. Este plan es impuesto a todas las escuelas de la Nación y también lo adoptaron varias provincias. Según Margiotta, Monzani y Sessa (2006), este plan revelaba un sesgo típico de gran adaptación a la región pampeana y una estructuración curricular y enciclopedista derivadas de la enseñanza universitaria de las Ciencias Agropecuarias. Tenía una carga horaria de cincuenta y cinco horas-cátedra semanales para cada uno de los seis años que componían la duración total de los estudios.

En torno a la *formación y dedicación del/la profesor/a*, se puede decir que la docencia estaba ejercida por diversos profesionales que, en general, carecían de una formación para enseñar en el ámbito rural (Barsky, Dávila y Busto Tarelli, 2008), ellos contaban con niveles variables de dedicación al trabajo en la escuela.

Tal como se ha destacado anteriormente, la *Escuela Agronómica Tradicional* era una institución desvinculada de su medio, que recibía mayoritariamente a estudiantes residentes en zonas urbanas, que no daba respuestas a las necesidades de la población rural (Barsky, Dávila y Busto

Tarelli, 2008) y que, si eventualmente la tenían en cuenta era, solamente, para aplicar los conocimientos gestados en las Ciencias Agrarias.

Las escuelas rurales pensadas de ese modo, enseñaron determinados conocimientos, normas y valores e impusieron determinado orden social (Gastón y Navarro, 2012) que, evidentemente inclinó la balanza en favor de los/as *productores capitalizados.*

En suma, la *Escuela Agronómica Tradicional* posibilitó la capacitación de los cuadros técnicos que contribuyeron al desarrollo rural desde fines del Siglo XIX hasta mediados del Siglo XX; pero constituyó una escuela desvinculada del medio rural, con una formación positivista, enciclopedista y con cierto centralismo pampeano, que finalmente terminó beneficiando a los/as productores capitalizados.

*11.3.3.2 La Escuela Productiva*

La *Escuela Agronómica Tradicional* no garantizaba una educación para todos/as ni había logrado enraizarse en los contextos rurales particulares. Ello dio paso a la emergencia de la *Escuela Productiva,* como una herramienta que posibilitaba la igualdad de oportunidades y la resolución de los problemas productivos locales.

La *Escuela Productiva*, según Food y Tobin (1981), es el modelo educativo que combina articuladamente, la forma convencional de escuela como ámbito donde se despliega el aprendizaje sistemático con una actividad productiva, orientada en lo posible hacia el mercado.

Esta institución interactúa con el contexto, mediante la aplicación de las Ciencias Agrarias en la resolución de los problemas productivos locales. La actividad productiva es un puente educativo vinculante entre escuela y comunidad, por eso dicha escuela gesta un proyecto donde los espacios destinados a la enseñanza de conocimientos rurales, se articula con la elaboración de algún producto agrario que, en lo posible, sea comercializable.

De ese modo se articulan los conocimientos especializados del mundo agrario, con las necesidades y problemas locales.

Visto de este modo, es necesario hacer dos observaciones a la actividad productiva y al carácter formativo de esta institución.

En lo relativo a la primera, el *trabajo productivo*; en términos generales, es en sí mismo educativo porque promueve las actividades escolares estimulando el rol activo de los/as alumno/as; en términos específicos, el *trabajo productivo* agropecuario como situación educativa principal, confiere a la escuela una cierta unidad y sentido de pertenencia.

En torno al segundo, la formación no puede quedar acotada al grado, sino que debe avanzar a la *formación permanente*; por ello, la escuela rural se convierte en un dispositivo donde los/as ex estudiantes y la comunidad pueden continuar ampliando y profundizando su formación lo que le permite mantenerse al día con los conocimientos.

En el plano *curricular*, esta escuela propone la enseñanza de materias (asignaturas) generales adaptadas a los contextos rurales, se incluyen disciplinas de Ciencias Agrarias que se aplican en interacción con el medio, a partir de sus problemas locales, y además desarrollan prácticas escolarizadas vinculadas a la producción agraria, tanto en la escuela como en el entorno.

En ese marco el curriculum contempla un corpus de conocimientos generales y de las Ciencias Agrarias y, un conjunto de saberes locales vinculados con la región y la comunidad. Aquí se incluyen contenidos relativos a la estructura socio-económica, tanto regional como local, y las necesidades e intereses de las familias campesinas, porque ello les permite entender el esquema productivo de la zona.

En torno a la *formación*, se puede decir que la *Escuela Productiva* no exigía una formación particular, podían contar con docentes con formación general o con profesionales dedicados específicamente al mundo del campo o

disciplinas afines, pero, al igual que en la *Escuela Agrotécnica Tradicional,* no estaban calificados para la enseñanza rural aunque, a diferencia de ella la *dedicación docente* de estos profesionales era completa.

En este marco la *comunidad rural* era entendida como sujeto que demanda saberes conforme a sus necesidades formativas y también como objeto de aplicación de saberes teóricos o técnicos creados en el mundo de las ciencias. Este enfoque, si bien tiene como punto de referencia el requerimiento del/la productor/a, desvaloriza su saber empírico, estableciendo relaciones jerárquicas entre la escuela (sede de la Ciencia Agraria) y los/as beneficiarios/as (sede de los/as ignorantes de ese saber).

Esta escuela, por ser una entidad que articula con el medio rural, tiene como *beneficiario/a* de su acción educativa y productiva; por un lado, a los/as *productores/as* (productores/as medios y pequeños diversificados con orientación de mercado) y; por el otro a *residentes* que viven y trabajan en el mundo rural. Estos/as pueden asistir a cursos técnicos desarrollados por docentes o profesionales o, participar en la optimización de determinados productos, por medio de alguna experimentación realizada en la institución.

La *Escuela Productiva* nació como una institución que debía favorecer la igualdad de oportunidades y ayudaría a resolver problemas productivos locales; en ese escenario, empleó la actividad productiva como una estrategia didáctica que promovía el rol activo de los/as alumno/as en su aprendizaje y sería un puente que uniera escuela y comunidad. No obstante ello, este modelo tiene una debilidad, privilegia los conocimientos de las Ciencias Agrarias y, en cierto sentido, desvaloriza los saberes de los/as productores/as locales.

*11.3.3.3. Escuela de Alternancia*

La *Escuela de Alternancia* surge en Francia entre 1935 y 1937 (antes de la Segunda Guerra Mundial) en *Serignac Peboudou* (pequeño pueblo rural del sudoeste francés). Tres agricultores le plantearon a un sacerdote, que sus hijos necesitaban trabajar en las tareas rurales y no podían trasladarse a la ciudad

para estudiar el Bachillerato. Granereau el sacerdote, resolvió el problema con una salida muy simple y a la vez radical, crear una escuela en la que los/as estudiantes pasaran una temporada en ella y otra con sus familias, pero donde esos momentos de vuelta a casa se constituirían en espacios de formación.

Luego de diversos reajustes, determinaron que los/as alumnos permanecerían *una* semana en la escuela (estudiando y pernoctando) y *dos* en familia, donde las necesidades productivas serían abordadas educativamente. A ello le sumaron un gobierno escolar conducido por los/as integrantes de la familia. Ya en la década del '60, el Estado francés reconoció formalmente a *Maisons Familiales* **(**Escuelas de Alternancia**),** en ese momento ya existían 500 establecimientos ubicados a lo largo de todo ese país.

En la Argentina, la *Escuela de Alternancia* nació entre los años '60 y '70 del siglo XX, como una modalidad que garantizaba la igualdad de oportunidades, en tanto ofrecía espacios de formación e inserción en el medio rural. Hubo, al menos, dos factores que contribuyeron al surgimiento de este modelo. El primero alude al interés de un grupo de laicos y religiosos que tomaron contacto con la experiencia francesa, lo cual dio lugar a una pasantía en escuelas de alternancia en ese país. El segundo refiere al clima de época que se producía en ese momento, al decir de Bacalini (citado por Margiotta, Monzani y Sessa, 2006) 'años activos los 70', en los que existían actividades de promoción social de la Iglesia que, entre otros efectos, incorporaron estos movimientos como parte de las experiencias educativas.

Así en 1969, en Moussy, una comunidad cercana a Reconquista (Santa Fe), abre la primera Escuela de la Familia Agraria (EFA), posteriormente se fundan más de 10 escuelas del mismo tipo. Luego de la sangrienta dictadura, se fundaron escuelas similares en Misiones, Buenos Aires, Córdoba, Santiago del Estero, Salta, Formosa, Chaco, Corrientes y Jujuy. Ya se cuenta con más de 100 *Escuelas de Alternancia*, con diferentes denominaciones: CEPT (Centros Educativos de Producción Total) en Provincia de Buenos Aires, EFAS (Escuela de Familia Agraria) en el Litoral, Chaco y Córdoba y EAEyT (Escuelas de Alternancia de Educación y Trabajo) en Jujuy.

La *Escuela de Alternancia* es una unidad formativa que integra medio/escuela, la misma articula las Ciencias Agrarias y el saber práctico de los/as productores/as. Los objetivos de la misma refieren a favorecer el arraigo del/la estudiante al medio rural y fortalecer las condiciones de producción y trabajo.

En lo relativo a la *formación*, esta escuela exige el conocimiento del método de alternancia, el/la docente que trabaje en esta institución tiene que ser capaz de manejar estrategias que integren el "trabajo con el aprendizaje". Si bien cada uno de ellos/as tiene una lógica específica, la metodología de la alternancia los/as asocia al complementar la formación general con la experiencia familiar y de la comunidad. La *Escuela de Alternancia* requiere docentes con dedicación completa, porque es el único modo de desarrollar la complejidad que gesta este tipo de formación.

Esta escuela le otorga a la *comunidad rural* un lugar activo porque; en el plano organizativo, forman parte del gobierno de esta institución y; en el plano epistemológico, propicia la integración de saberes producidos por las Ciencias Agrarias con los saberes de referencia de los/as productores/as. De ese modo, profundizando el sinergismo de los saberes humanos, se promueve el diálogo entre los saberes locales y los conocimientos universales.

La *Escuela de Alternancia* propone diversos instrumentos pedagógicos no convencionales, que rompen con las estructuras curriculares conformadas por asignaturas fragmentadas que operan como entidades estancas. Esta escuela opta por la *integración curricular* por áreas de conocimiento, donde la dimensión pedagógica y el trabajo en contextos "reales" son sus núcleos organizadores. Forni *et al* (1998), Oliva (2015), Zorzón (2018) entre otros, han mencionado el empleo de las siguientes herramientas de alternancia.

1) El Plan de búsqueda. Esta estrategia formativa consiste en que, el/la estudiante debe abordar algún problema de su medio de acuerdo a su interés o a las necesidades de su familia. Cuando vuelve a su casa, el/la estudiante

puede continuar con su trabajo en la producción familiar, en ese marco puede aplicar los conocimientos y destrezas aprendidos en la escuela. Ese instrumento permite la interacción entre educación y trabajo y, entre teoría y práctica.

2) Visita familiar. Este instrumento pedagógico consiste en la visita del/la profesional a los lugares de producción de las familias de los/as estudiantes para conocer la realidad y prestar asesoramiento social, técnico y pedagógico según las necesidades de cada familia. Esta herramienta es de vital importancia porque brinda una oportunidad para que productores/as, trabajadores/as, jóvenes, técnicos/as y docentes fortalezcan sus vínculos y reflexionen juntos sobre la problemática rural, la producción familiar y el desarrollo del proyecto educativo de los/as involucrados/as.

3) Tesis. Esta herramienta formativa consiste en el desarrollo de una investigación acerca de una problemática concreta del mundo rural. La misma tiene un carácter integrador, porque al iniciar el ciclo escolar los/as estudiantes y los/as docentes eligen un problema concreto (productivo, social, técnico o económico) atendiendo siempre a la pertinencia comunitaria. Durante el proceso el/la estudiante realiza un trabajo activo de indagación y, además, tiene que elaborar un escrito que articule los aspectos teóricos y los elementos prácticos que sean pertinentes al tema seleccionado. Al finalizar, debe hacer una defensa pública donde expone los hallazgos y discute las posibilidades de aplicación y replicabilidad de los mismos.

4) Pasantías. Esta herramienta consiste en la participación de los/as estudiantes por un tiempo, en las actividades cotidianas de un espacio productivo determinado, con el propósito de que conozcan realidades diferentes y produzcan un aprendizaje compartido a partir del trabajo. Es frecuente que, durante la semana los/s estudiantes se integren en un establecimiento rural o en un campo de pequeños o medianos productores/as que están colaborando en su formación.

5) Proyectos Productivos. Son emprendimientos, realizados durante el último año escolar, que están destinados a la producción de bienes y/o servicios de base rural que puedan generar ingresos económicos de manera sostenida, para el/la o los/as beneficiarios/as que lo llevan a cabo. Este instrumento pedagógico tiene dos objetivos básicos y complementarios: a) evaluar lo visto, estudiado y vivenciado durante los años previos y b) realizar una proyección concreta de las aspiraciones personales, familiares y comunitarias (Oliva, 2015).

En este modelo, por ser una unidad que integra escuela-medio, los/as *productores/as* (medianos o pequeños -con orientación al mercado o a la subsistencia-) y los/as trabajadores/as rurales (Forni, *et al*, 1998) son considerados/as actores de suma relevancia porque están implicados/as no solo en el gobierno de la escuela, sino también en el mismo proceso formativo, en tanto se atienden sus problemas productivos, se discuten y se recuperan sus saberes y, se establecen relaciones dialógicas entre educadores/as y familiares.

Haciendo una mirada retrospectiva, se puede apreciar que la *Escuela de Alternancia* aporta tres claves que enriquecen la formación en el mundo rural. Ellas son:

- La integración de la escuela con la comunidad, en cuanto involucra a la familia en la gestión de la escuela y en la formación de los/as estudiantes.
- La integración del estudio con el trabajo, en tanto tiene en cuenta que aprendiendo se trabaja y trabajando se aprende.
- La integración del saber académico con el saber de referencia de los/as productores/as, en cuanto potencia el sinergismo de los saberes humanos.

## PALABRAS DE CIERRE.

### Caminos que se cierran y otros que invitan a seguir sus senderos

*Solo el pequeño colibrí se ponía en movimiento, yendo a buscar algunas gotas con su pico para arrojarlas al fuego. Después de un momento el Tucán, fastidiado por esta agitación sin sentido, le dijo: "¡Colibrí! ¿Estás loco? ¿Crees que con esas gotas de agua apagarás el fuego?". Y el colibrí le respondió: "No, pero hago mi parte".*
(Leyenda Amerindia, citada por Michèle Petit).

Como se exponía en la primera parte de este trabajo, si bien las problemáticas de la *marginalidad y la exclusión social* remiten a la antigüedad misma de la sociedad, las discusiones sobre estas temáticas son relativamente recientes y han tomado hoy una inusitada relevancia. A pesar de ello y, probablemente por efecto que estas categorías refieren a procesos, cambiantes y complejos, propios de las dinámicas históricas, es que el tratamiento de las mismas sigue siendo aún hoy ambiguo e impreciso.

Más allá de esa ambigüedad e imprecisión, es necesario asumir la tarea de estudiar estas problemáticas desde los primeros años de la formación docente. Ello posibilitaría, no solo generar pistas interesantes para entender su complejidad, sino también desde allí (o también allí) ensayar caminos-otros, animarse a abrir puertas, a tejer lazos, a armar puentes, cuyo horizonte en común sea la creación colectiva de respuestas, tendientes a resolver, o bien enfrentar con nuevas respuestas, las desigualdades derivadas de la marginalidad y la exclusión social.

En este sentido el trabajo realizado, lejos de estar cerrado, invita a transitar por recorridos que quizás sean nuevos para muchos y muchas que hoy caminan por carreras de formación docente. Estos caminos recorridos, en forma de “cuaderno de estudio”, intentaron ser puertas de entrada posibles, invitaciones a crear y recrear pensamientos, a inquietarse y nutrir la “paciente impaciencia” en la tarea, que también le toca a los/as educadores/as, de acompañar a tomar decisiones, entendiendo freirianamente que la decisión implica “romper para optar” (Freire, 80:2002). Romper prejuicios, cuestionar

mitos, incomodar-se con lo asumido como dado, incuestionable e inmodificable, tareas que hoy más que nunca siguen vigentes o, como dicen por allí “vivitas y coleando”.

Como primera puerta abierta en este recorrido, en el inicio se indagaron las perspectivas referidas a la comprensión de las nociones de *marginalidad y de exclusión social*, mencionando brevemente la existencia de aquellas perspectivas que toman estas nociones como sinonimias y profundizando en aquellas que complejizan y agudizan el lápiz sobre estos términos, enriqueciendo así la comprensión de los mismos y su poder explicativo. Una de esas últimas perspectivas es la “contextual” y, desde ella, en este trabajo se sostuvo que la noción de *marginalidad* está fuertemente vinculada a la constitución del Estado Benefactor, mientras que la de *exclusión social* se derivó del Estado Malhechor. Todo ello lleva a afirmar que estos términos, lejos de ser opuestos entre sí, se ligan fuertemente y sus límites son difusos y hasta frágiles, porque ambos aluden a un sector de la población socialmente relegada, como producto de procesos de desigualdad existentes.

Desde esta perspectiva y, haciendo un análisis crítico de las producciones teóricas de los años 60, orientadas a comprender la problemática de la marginalidad, se pudo apreciar que, desde las miradas ligadas al orden social, la marginalidad era producida por el hecho que los sectores tradicionales de la sociedad no se habían incorporado aún a la sociedad moderna y, por lo tanto ésta tendría un carácter coyuntural y transitorio. En tanto que, las perspectivas críticas, y concretamente las nociones propuestas por Marx, Nun y Quijano, más allá de los matices postulados por cada uno de estos pensadores, entienden la marginalidad como producto del sistema capitalista y, por lo tanto ella tiene un carácter estructural y permanente.

Mirando más en detalle cada una de estas propuestas, los matices entre ellas no son menores. Mientras que para Marx y su “*ejército industrial de reserva”,* los/as *marginales* eran funcionales al sistema capitalista, desde miradas más cercanas espacio temporalmente Nun y Quijano, con sus conceptos de “Masa Marginal” y de “polo marginal” respectivamente, dejan en

evidencia que los cambios generados en la sociedad capitalista a mediados del siglo XX, sobre todo en Latinoamericana, habían producido que ese ejército de reserva ya no tuviera los mismos efectos funcionales postulados por Marx. Para Nun los sectores marginales constituían una masa de "población sobrante", un sector social que quedaba fuera del sistema y que, a lo sumo, podía constituirse en un sector *a-funcional* o *disfuncional* para el capitalismo. Para Quijano los/as marginales, no están fuera del sistema, sino que forman parte del mismo, pero constituyen un polo que es forzado a realizar actividades insignificantes en términos macro-económicos o de la economía hegemónica.

En torno al fenómeno de la exclusión social se examinaron reelaboraciones propuestas por Silver, quien pone sobre la mesa tres perspectivas que miran esta problemática de diversa manera. Así, para el Republicanismo Francés la exclusión es entendida como ruptura de los vínculos sociales entre la sociedad y el individuo; para el liberalismo anglófono, la exclusión es mirada como una decisión personal o como una falla del mercado y; para la social-democracia europea, la exclusión es causada por los sectores de poder que definen reglas que favorecen a los/as incluidos/as en detrimento de los/as excluidos/as.

Desde aportes más innovadores, en términos de estudio de estas problemáticas, se retomaron las contribuciones efectuadas por José Iglesias Fernández y Robert Castel. En el primer caso si bien la noción de *individuo-marginación* tensiona aún más el estudio de la marginalidad y la exclusión, invitando a pensar a los/as marginados/as no como clase homogénea e indiferenciada, sino como una *parte* de esa clase que no puede vender su fuerza de trabajo, es necesario advertir que el uso que se hace de la categoría *individuo-mercancía* puede llegar a reducir, o bien esencializar, este problema a una arista meramente económica, diluyendo así su complejidad.

En tanto, las categorías de *vulneración* y de *desafiliación*, producidas por Castel, invitan a pensar sobre los efectos que ha tenido y tienen las crisis y sus consecuentes cambios en la "sociedad salarial", y en ese sentido, el Estado dejó ya de jugar un papel compensador de las desigualdades sociales y el

trabajo per-se ya no garantiza la integración social de los/as sujetos. Todo ello es caldo de cultivo para la conformación de una sociedad "exclusógena".

En términos educativos la escuela, frente a la situación concreta de marginalidad y exclusión social, recorrió diversas fases tendientes a menguar esta situación. Si bien hoy hay gran avance en muchos aspectos, aún quedan interrogantes por resolver y hasta por hacer, porque todavía coexisten, en un mismo tiempo y espacio, diversos mecanismos de desigualdad, algunas veces de manera más solapada y otras de formas menos encubiertas, pero que en definitiva siguen perpetuando serias desventajas para los/as sujetos de sectores sociales subalternos. En relación a ello, en este trabajo se hizo referencia a las fases de "exclusión" de todo aquél/la no perteneciente a la burguesía; la fase de "*segregación"*, que avanza en el derecho de acceso a la escuela de los diversos sectores sociales, pero en espacios o trayectos educativos diferenciados; la fase "*integradora"*, en la que se reconoce el derecho a la escolarización a todos los sectores en las aulas regulares de la escuela común, pero no se logra garantizar su permanencia ni su egreso; y la fase "*inclusiva", en la que* se promueve la escolarización de todos/as garantizando la inclusión igualitaria y el respeto a la diferencia.

Haber enunciado estas fases no significa entender que ese es "el camino" para terminar con la exclusión y la marginación educativa, sino que son retomadas por su potencia analítica, en tanto permiten pensar no sólo en el camino recorrido e imaginar lo que resta por caminar, sino también invitar a quienes se están formando como educadores/as a animarse al desafío por lograr mayores igualdades socio-educativas, reinventando la escuela, pensando nuevas respuestas a nuevas preguntas e imaginando, cotidianamente y de forma colectiva, otras escuelas posibles, por suerte o, más bien por invención humana, algunas escuelas-otras ya están siendo…

Al abrir la segunda puerta en este recorrido, los/as lectores/as pudieron adentrarse en el análisis de diversas problemáticas socio-educativas, ligadas a condiciones estructurales del sistema capitalista que per-se provoca profundas

desigualdades, en detrimento de las mujeres, los grupos étnicos subalternos, las personas en situación de pobreza, etc.

De esta manera, se pudo observar que ser mujer ha implicado que más de la mitad de la población mundial sufra diversas formas de desigualdad, por el sólo hecho de serlo; así también les ha ocurrido y ocurre a grupos de origen étnico distinto al hegemónico y a quienes sufren la pobreza que el sistema capitalista genera y necesita para hacer girar la rueda del mundo. No menos importante resultó caracterizar una nueva desigualdad, generada en el interior de lo que hoy se denomina “sociedad de la información”; una nueva cara del capitalismo mundial que trae en sus valijas otras formas de seguir perpetuando desigualdades, ahora ligadas al acceso restringido, o bien nulo, a la información y al conocimiento que demanda el sistema para que los/as sujetos puedan subsistir en él.

En definitiva, todas estas desigualdades están en las entrañas mismas de un sistema que, bajo múltiples ropajes y pintándose la cara de diversos colores, se las ha ingeniado para perpetuarlas, ya que ellas acompañaron el origen mismo del capitalismo y, por tanto, su supervivencia.

Para tratar de comprender el origen de la desigualdad por ser mujer, se realizó un recorrido por distintas posiciones sociales que se han construido en torno a esta problemática. Primero aquellas ligadas fundamentalmente a las miradas de los/as antifeministas y luego a algunas vertientes de las miradas feministas (Liberal, Radical y Socialista-Marxistas) que, para este trabajo, han dado respuestas y explicaciones más potentes para entender esta desigualdad. Luego se expusieron diversas propuestas, generadas a lo largo de la historia, para ocuparse de la educación de las mujeres (la *educación segregada, la mixta y la co-educación*). En ellas se traducen los lugares y la importancia que se les ha atribuido y se atribuye, aún hoy, a las mujeres en la sociedad.

Para comprender la desigualdad social generada por origen étnico, primero se enfocó la mirada sobre teorías que tratan de explicarla. Se pudo visualizar de esta manera que, la posición del orden, a partir de diversas

hipótesis, legitima el orden social vigente y, con ello también a esta desigualdad; mientras que la posición crítica, aporta argumentos que ponen en cuestión aquellos mecanismos en virtud de los cuales se reproduce la desigualdad étnica al interior de este orden social. Las hipótesis que expone esta posición son al menos dos; aquella que pone foco en el sistema económico capitalista como causante de este fenómeno social y, la que pone el foco en la cultura hegemónica como productora de la misma. Por último, se expusieron aquellas respuestas educativas ligadas a la educación de los grupos étnicos no hegemónicos.

En cuanto a las respuestas educativas, se pusieron sobre la mesa múltiples transformaciones que, en *América Latina,* han sufrido las propuestas que abordaron la *desigualdad étnica*: partiendo de la *exclusión educativa*; pasando por el análisis de los espacios educativos segregados (en su versión tolerante e intolerante); deteniéndose en las propuestas educativas enmarcadas en las escuelas integradoras (con sus visiones mono y multicultural) y, culminando con el modelo intercultural de educación propuesto por la inclusión.

Todo lo expresado en ese apartado permite sostener que, en *América Latina* en general y en *Argentina* en particular, los pueblos originarios aún hoy son inferiorizados y; como consecuencia de ello, sus Derechos Humanos básicos son restringidos, negados o anulados, lo que indica la persistencia de ideas que sostienen que un grupo étnico es superior a otro/s y por ello, se asume con derecho de subordinarlo/s, maltratarlo/s y hasta silenciarlo/s.

Inmediatamente después el trabajo se centró en indagar la idea de la desigualdad generada por la pobreza y las implicancias que ello ha tenido en la educación.

Se partió desde la presentación de tres modelos teóricos o posiciones socio-políticas (el neo-liberalismo, el socialismo-marxismo y la social-democracia) que, si bien en la realidad no se encuentran de forma pura, no obstante ello su análisis permite comprender cómo cada corriente construyó

conceptualmente distintas explicaciones de la tríada desigualdad social, pobreza y educación y así, develar los supuestos implícitos que las sostienen. Las diversas formas de interpretar esta relación han supuesto también distintas maneras de abordarla.

Desde el modelo neo-liberal la desigualdad generada por la pobreza es causada por el individuo y, por tanto se implementan planes compensatorios para aquellos/as que son muy pobres, mientras que para los/as no muy pobres el mercado resolverá los problemas que puedan tener. En el terreno educativo el mercado es el encargado de crear ofertas, mientras que el individuo tiene el "derecho" de elegir la educación que quiera y el deber de invertir en ella, maximizando así sus ingresos y evitando caer en la pobreza.

Mientras tanto, el modelo socialista-marxista, entiende que la desigualdad por pobreza es causada por el capitalismo; para resolverla propone dos salidas: en el capitalismo, la organización de la clase explotada para luchar contra ese sistema social y; en el socialismo, la construcción de un Estado en el que se elimine estructuralmente la pobreza. Desde lo educativo se prioriza una enseñanza que contribuya a luchar contra la pobreza y quienes la generan, para acabar con el capitalismo, fuente misma de este flagelo social.

Por su parte, el modelo social-demócrata sostiene que la desigualdad que viven los/as sujetos en situación de pobreza es producto de la articulación dinámica entre el sujeto y la estructura social y, desde allí, propone dos vías para resolver los problemas derivados de esta desigualdad: la creación de riqueza, con políticas económicas que favorecen el patrimonio de empresas privadas; y a su vez, la redistribución de la riqueza, a través del aumento de impuestos para los sectores más enriquecidos, destinando con ello mayor presupuesto a políticas sociales. En lo referente a la educación, el Estado tiene mayor protagonismo en la regulación del mundo educativo y le confiere más poder a la sociedad civil para controlar la eficiencia y el logro de la igualdad de oportunidades, siendo la educación pública una vía para eliminar la pobreza porque ella posibilita la igualdad de oportunidades.

Por último, pero no menos importante, sobre todo en los últimos tiempos, se abordaron algunos elementos tendientes a comprender las nuevas desigualdades producidas por la llamada “Sociedad de la Información”.

En torno a esta problemática se puede concluir, al menos en dos ideas, por un lado sería ingenuo no reconocer los beneficios económicos, sociales y culturales que las NNTT proporcionan a quienes las utilizan pero es imprescindible tener conciencia del espejismo que venden las posiciones optimistas sobre las posibilidades igualitarias que posee esta sociedad; ya que hay claras evidencias que el uso intensivo de la información, no ha logrado por sí mismo igualar a los/as sujetos humanos/as, sino que ha generado nuevos excluidos/as.

Por otro lado, en torno a la salida para solucionar la desigualdad en la *Sociedad de la Información*, se pudo señalar que la *perspectiva tecnocrática* es inadecuada para abordar este problema, porque propone la masificación de los usos de la NNTT y la capacitación tecnológica conforme a las necesidades del mercado, ignorando la complejidad de los procesos sociales. En ese sentido, esta perspectiva no representa un camino adecuado para lograr la igualación social, ya que ello requiere un cambio tanto de la concepción como de las condiciones socio-económicas existentes.

De esta manera, este trabajo aportó datos que ponen en evidencia situaciones que no reconocen, o bien limitan e impiden el real goce y ejercicio de los Derechos Humanos fundamentales, a diversos sujetos o colectivos: mujeres, grupos étnicos no hegemónicos, sujetos que sufren pobreza, sumándose también una nueva desigualdad, ligada al surgimiento de la llamada “sociedad de la información”, dada por el acceso deficitario a las tecnologías y a los conocimientos que ella exige a los/as sujetos para subsistir. Reconocer cada una de estas desigualdades no sólo permite tomar conciencia acerca de ellas sino, fundamentalmente asumir la propia ignorancia y tomar posicionamientos más críticos, frente a aquellos mecanismos que históricamente se han montado, perjudicando a gran parte de la humanidad y

beneficiando a quienes se han erigido como grupos hegemónicos, sobre la base de tales desigualdades.

La tercera y última puerta que se invitó a abrir en este cuaderno, refirió a las problemáticas ligadas a los territorios socio-educativos urbanos y rurales.

Partiendo del hecho que en Argentina los sectores urbanos y rurales son escenarios heterogéneos y complejos, caracterizados por crecientes procesos de marginalidad y exclusión social, se estimó indispensable para los/as educadores/as comprender los problemas que emergen en dichos contextos, develar el carácter hegemónico y dominante de las políticas sociales, económicas e ideológicas que afectan la cotidianeidad del mundo social y de los/as sujetos que viven en condiciones de marginación y exclusión para, desde allí, animarse a planificar, creativa y colectivamente, propuestas educativas cuyo horizonte común sea la trasformación social. Transformación que de ninguna manera vendrá “de arriba para abajo” sino que tiene que amasarse en el calor mismo “de los y las de abajo”.

Así, esta última puerta presentó primero una distinción entre los conceptos de lo rural y lo urbano, luego caracterizó el contexto urbano-popular y las instituciones educativas que atienden a dicho sector y finalmente, se introdujo en el contexto campesino y la escuela rural.

Lo *rural* y lo *urbano* son dos términos teóricos que no pueden ser entendidos uno sin el otro, puesto que son fenómenos complementarios. Por ello, desde este trabajo se adhiere a conceptualizaciones multidimensionales de lo rural y lo urbano, pero se advierte que universalizar e imponer límites tajantes entre ambos conceptos, es riesgoso y arbitrario. Por el contrario, esos limites son plásticos, difusos como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen un comienzo ni un fin precisos.

En cuanto a las denominaciones que se le asignan, desde las ciencias sociales, a los sectores de las ciudades que han sido relegados y, cuya población se encuentra en situación de pobreza, se pudo afirmar que las

diversas formas de nombrar la realidad no son neutrales, por el contrario poseen un carácter performativo, en tanto que cuando se califica a un sector como bajo, pobre o marginal, se le atribuye en ese mismo acto una marca de identidad desde la carencia y, en ese sentido, no se está describiendo un hecho del mundo social, sino que se está prescribiendo una forma de ser.

Por ello, desde el sentido ético-político que este trabajo asume, la forma de nombrar este sector es “zona urbano popular”. Ello en virtud de que éste término define esa zona, como aquel territorio donde habitan colectivos sociales que viven en condiciones de subalternidad, porque sufren opresión social y no cuentan con las condiciones materiales y simbólicas que garanticen su plena igualdad; pero si logran recuperar y asumir su protagonismo socio-cultural, tienen viabilidad para transformarse en sujetos políticos. Así, la decisión de nombrar de esta manera se basa en el hecho que la denominación *zona urbano-popular* articula en su definición la carencia y la potencia al mismo tiempo, valorando así a los/as sujetos como sujetos históricos, reconociendo sus debilidades pero proponiendo también sus potencialidades de asumirse como sujetos políticos.

Partiendo de la idea, que los propios sujetos populares son quienes llevaran a cabo los cambios sociales que aseguren su liberación, la escuela puede contribuir a que dichos sectores reconozcan sus capacidades y desarrollen su protagonismo histórico. No obstante ello, fue necesario mencionar algunas de las problemáticas que viven las escuelas “urbano-populares” y describir aquellos modelos escolares que tuvieron y tienen aún mayores implicancias en estos sectores (la escuela tradicional, la escuela de la ciudad educadora y la escuela comunitaria). Así, se enfocó la mirada en al menos tres problemáticas concretas: aquellas ligadas a la imposibilidad de la escuela pública para igualar, las referidas a que las escuelas se hallan atrapadas en el círculo vicioso de la pobreza y las relacionadas con que ésta escuela no sólo asiste sino también enseña, pero enseña de manera incompleta y asiste de modo inconcluso.

Por último, en lo referido al contexto rural y a la escuela rural-popular, se pudo advertir que la *ruralidad* hoy se ha convertido en un espacio dinámico e interconectado con lo urbano y que, en ese marco, la escuela ha sido una institución que por origen porta diversos "pecados", entendiendo ésta como una buena metáfora para explicar las manchas hereditarias que la escuela rural aún arrastra en la actualidad, ligadas a aquellos errores cometidos en los momentos fundacionales.

Esos *pecados originales* se relacionan con al menos tres aspectos: el andro-centrismo, el euro-centrismo hegemónico y el urbano-centrismo educativos. De ellos derivarían diversos *problemas educativos,* como *manchas hereditarias* sobre las que en la actualidad siguen caminando las escuelas rurales: la *dislocación entre la forma de enseñar en la escuela y en la familia,* la *desvinculación entre los conocimientos que enseña la familia campesina y los que enseña la escuela;* la *desintegración entre el tiempo escolar y el cronograma productivo de la comunidad* y las *deficitarias condiciones materiales y simbólicas* que sufre. Todo ello y más, hace constatar que la educación rural desenraíza a los/as sujetos ya que forma seres humanos para los centros de producción y consumo, en desmedro de la identidad de nuevas generaciones de campesinos/as que quieran, trabajen y se desarrollen en sus comunidades rurales.

Haciendo una breve caracterización de los modelos educativos que se han puesto a rodar en la ruralidad, se pudo visualizar que la *Escuela Agrotécnica Tradicional*, si bien posibilitó la capacitación de cuadros técnicos que contribuyeron al desarrollo rural, estaba desvinculada del medio rural, proponía una formación positivista, enciclopedista y con cierto centralismo pampeano y beneficiaba así a un sector social rural: el de los/as productores/as capitalizados/as. Por su lado, el modelo de *Escuela Productiva,* si bien nació con el horizonte de igualdad de oportunidades y resolución de problemas productivos locales, privilegió y privilegia aún los conocimientos de las Ciencias Agrarias, desvalorizando los saberes de los/as productores/as locales. Por último, la *Escuela de Alternancia* tiene algunos elementos que enriquecerían la formación en el medio rural, en cuanto que se integra con la comunidad, integra

dialécticamente el estudio con el trabajo en lo local e integra el saber académico con el saber de referencia de los/as productores/as.

Llegando al final de este recorrido, es necesario advertir que las puertas por las que se ha atravesado hasta aquí, lejos de ser las únicas, pretenden constituirse en inicio de otras múltiples puertas posibles para quienes se están formando como educadores/as, en el profundo deseo de que ellas se conviertan en buenas excusas para inquietarse e interrogarse cada vez más por esta apasionante trama y para que cada uno y cada una, desde los lugares en los que les toque trabajar como docentes, puedan darse a la ardua, necesaria, cotidiana y urgente tarea de intentar, una y otra vez, transformar el mundo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 7, noviembre. Disponible en: https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html

ALVA DE LA SELVA, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México. Nueva Época, Año LX, núm. 223. pp. 265-286. ISSN-0185-1918. Disponible en: https:// reader. elsevier. com/ reader/ sd/ pii/S0185191815721380?token=36F8910B3FE43E8BC9464867A884B4915C569264F79A16676B9A074CEAD3CCFD62B82570E8A32A3E88ABE2C22C515106

ÁLVAREZ ORTEGA, V. H. (2009). Exclusión social o marginación. Overblog. Disponible en: http://massivemexicancontrol.over-blog.com/article-32705331.html

ANDINO (2001). Pobreza, vulnerabilidad y exclusión social. Aspectos conceptuales y metodológicos. En Martínez Sameck, P (comp) Apuntes para una sociología crítica. EUDEBA. Buenos Aires.

AREA MOREIRA, M. (2008) "Las redes sociales en Internet como espacios para la formación del profesorado", en Razón y palabra, Nº 63, ISSN 16054806.

AREA MOREIRA, M. (2002). Igualdad de oportunidades y nuevas tecnologías. Un modelo educativo para la alfabetización tecnológica. Educar, 29. P. 55-65

AREA MOREIRA, M. (2001). La igualdad de oportunidades educativas en el acceso a la Nuevas Tecnologías. Políticas para la alfabetización tecnológica. En F. Blázquez Entonado (Coord.), Sociedad de la Información y Educación. Mérida. Junta de Extremadura.

AREA MOREIRA, M. (2001).La alfabetización en la cultura y tecnología digital. La tensión entre mercado y democracia. En M. Area Moreira (coord.), Educar en la sociedad de la información. Bilbao. Descleé de Brouwer.

AREA MOREIRA, M. (1997). Futuro imperfecto. Nuevas tecnologías y desigualdades educativas". En XX Escuela de Verano de Canarias, M.R.P. Tamonante, Islas Canarias. Disponible en: http//:www.ull.es/publicaciones/tecinfedu/index.html

ARENDT, H. (1974). La condición humana. Barcelona: Seix Barral.

ARENDT, H. (1994). Los orígenes del totalitarismo. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

ARGIBAY, M; CELORIO, G Y CELORIO, J. (1998): Vidas Paralelas. Hegeoa Instituto de Estudios sobre el Desarrollo y la Economía Internacional. País Vasco. Disponible en: http://mzc.org.es/formacion/docs/herramientas/delsuralnorte.pdf.

ARRIAGADA L. Y RODRÍGUEZ VIGNOLI (2003): Segregación residencial en áreas Metropolitanas de América Latina: magnitud, características, evolución e implicaciones de política. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población Proyecto Regional de Población CELADE/ Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Santiago de Chile.

AA. VV. (1989). Sexismo y práctica docente, en Cuadernos de Pedagogía Nº 171, Montevideo, junio 1989.

BANCO MUNDIAL (2004): Desigualdad en América Latina: ruptura con la historia. Disponible en http://www.worldbank.org

BARNES M. Y OTROS (2002). Poverty and Social Exclusion in Europe. London: Edward Elgar.

BARSKY, O; DÁVILA, M. Y BUSTO TARELLI, T. (2008). Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. Documento de Trabajo N° 214, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/ dt_nuevos/214_barsky.pdf

BAZDRESCH PARADA, M. (2001). "Educación y pobreza: una relación conflictiva". En: A. ZICCARDI, (Comp.) Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

BECKER, G. (1983). El Capital Humano. Madrid: Alianza.

BELL, D. (1977). Las contradicciones culturales del capitalismo. Madrid. Alianza Editorial.

BENGOA, J. (2003). “25 años de estudios rurales”, en Sociologias, n°10, Porto Alegre.

BODELÓN, E. (1998): La igualdad y el movimiento de mujeres: propuestas y metodología para el estudio del género. En Paper Nro.148. Universitat Autónoma de Barcelona.

BONAL, X. (1997): Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención. Biblioteca de Aula. Editorial Graó, Barcelona.

BOLTVINIK, J. 1990. Pobreza y necesidades básicas. Conceptos y métodos de medición, PNUD (Proyecto RLA/86/004), Caracas.

BONDER, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. Revista Iberoamérica de Educación. Nro 6. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm

BONDER, G. (1993). La igualdad de oportunidades para varones y mujeres. Una meta educativa. Programa Nacional de Promoción de Igualdad de Oportunidades. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires

BOLTON, P. (2004). Escuela lasaliana y educación popular: ¿se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de educación formal?. Cuadernos MEL, 11. Roma, Italia, Hermanos de las escuelas cristianas

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998). De ellos a nosotros: un estudio internacional de inclusión en educación. New York. Routledge

BORÓN, A. (2000). Tras el Búho de Minerva. Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BORSOTTI, C. (1984). "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina", Ed. Kapelusz, Argentina.

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid. Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. (1985). La Discriminación Educativa en la Argentina. Buenos Aires FLACSO.

BURNEL REPORT (1989). Poverty. Economic and Social Consultative Assembly (Bruselas: European Communities Economic and Social Committee).

CABA, P. (1989). Medicina y pobreza, Anuario El País.

CANO, D. (1996). Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor. En Seminario Internacional sobre políticas, instituciones y actores en educación. Centro de estudios Multidisciplinarios. Buenos. Aires.

CAPEL, H. (1975): "La Definición de lo Urbano", En Estudios Geográficos, N° 138-139, Febrero-Mayo, pp. 265-301

CARENA, S. (comp.). (2008): Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

CASTEL, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. KARSZ. La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Gedisa Editorial. Colección Biblioteca de Educación. Pedagogía social y Trabajo social, núm. 5. Barcelona, España.

CASTEL, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Paidos. Bs. As.

CASTEL, R. (1995). De la exclusión estado a la vulnerabilidad como proceso. Archipiélago. Nro. 21. Madrid.

CASTELLS, M. (1986): Ciudad y la masa. Alianza. Madrid.

CASTELLS, M. (1997). La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura, Vol. 3. Fin de Milenio, Madrid, Alianza.

CASTELLS, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura, Siglo XXI editores Madrid,

CASTILLO SALGADO, A. (2002). Distintas maneras de ser mujer: ¿Ante la construcción de un nuevo feminismo indígena?. RIMA: Red Informativa de Mujeres de Argentina Disponible en: http://www.rimaweb.com.ar /feminismos/revision_indigena.htmlCEPAL (2003).

CEPAL (2003). Panorama Social de América Latina y el Caribe 2002-2003. ONU. Chile

CINGOLANI, P. (2009). Marginalidad(es). Esbozo de diálogo Europa-América Latina acerca de una categoría sociológica. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo (2.ª época), 14 (22), 157-166.

COMITÉ DE SOLIDARIDAD CON EL ÁFRICA NEGRA. ALBACETE Y FEDERACIÓN DE COMITÉS DE SOLIDARIDAD CON EL ÁFRICA NEGRA. (2006). La desigualdad en el mundo: la pobreza en cifras En revista Global Hoy Nro. 11. Disponible en: http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=

CONAPO. Evolución de las ciudades de México, 1900-1990. México, CONAPO-FNUAP, 1994, pp. 4 y 5.

CONGRESO MUNDIAL DE LAS MUJERES DE LA VÍA CAMPESINA (2006). Memorias. Santiago de Compostela. España. Octubre 2006. Disponible en: https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2007/03/Memoria-Congreso-Feminismo-ES-2006.pdf

COURTOIS, S. Y OTROS. (1998). El libro negro del comunismo: crímenes, terror y represión. Espasa Calpe. Madrid.

CURTO STRATTA, R. C. y GONZÁLEZ FEA, G. R. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación: ¿incluyen o excluyen?. II Congreso Online del Observatorio para la Cibersociedad: ¿Hacia qué sociedad del conocimiento?", Barcelona, noviembre de 2004.

CUSSIANOVICH, Y OTROS. (1987). Educación Popular en la Escuela. Instituto de Pedagogía Popular. Serie: Auto-Educación Docente. Lima. Perú. 5ta edición.

DA SILVA, A. M. (1995). Educación Antirracista e interculturalidad. Colección de cuaderno Bakeaz Bilbao.

DA SILVA, T. (1996). Proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En P. GENTILE (Comp.). Cultura, política y currículo. Editorial Losada. Buenos Aires.

DÀVALOS, P. (2005). Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. CLACSO. Bs. As.

DE FERRANTI, D. Y OTROS. (2003). Cerrando la brecha en educación y tecnología. Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe.

DE PAUW, C. (2007). La Escuela ante las Diferencias, Igualdades y Desigualdades. Un análisis sobre Discursos y Prácticas Escolares (Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL).

DESAL (1969). La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico. Herder. Barcelona.

DOMENECH, E. (2006). Etnicidad e inmigración: ¿hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar?. Revista Astrolabio Nueva Época. Nro. 1. Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados (UNC). Disponible en: http://revistas.unc.edu.ar/ index. php/astrolabio/article/view/154/154

DOMENECH, E. (2003). El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. En: Estudios, Nro 14, pp. 33-47. CEA.-UNC. Córdoba. Argentina.

DOWNS, A. (1957). Una teoría económica de la acción política en una democracia. En: J. COLOMER (Comp). Lecturas de teoría política positiva. Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, España.

EMBRIZ OSORIO, A. Y RUÍZ MONDRAGÓN, L. 2003. Los indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas y la planeación de la política social en México. En F. LARTIGUE, Y A. QUESNEL (Coords.). Las dinámicas de la población indígena en México, CIESAS-IRD-Porrúa, México, pp. 85-114

ENRIQUEZ, P. G. Y OLGUÍN, W. E. (2012). Problemática de la realidad educativa (Herramientas para abordar su complejidad desde la Alfabetización Académica y Política). Ediciones LAE. San Luis. Argentina.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2001). La educación en la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. En F. BLÁZQUEZ ENTONADO (Coord.). Sociedad de la Información y Educación. Junta de Extremadura. Mérida. pp.33-61

ESPING-ANDERSEN, G. (2000). Fundamentos sociales de las economías postindustriales. Ariel. Barcelona.

ESTIVILL, J. (2003). Panorama de la lucha contra la exclusión. Conceptos y estrategias.: OIT y STEP. Portugal

EYSENCK, H y KAMIN, L. (1983). La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia ambiente? H. J. Eysenck contra Leon Kamin. Pirámide, Madrid.

EYSENCK, H.J. (1976). Raza, inteligencia y educación. Aura. Barcelona.

FAURE, E. (1973). Aprender a ser. Alianza Editorial. Madrid.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). La escuela a examen. Pirámide. Madrid,

FERNÁNDEZ RUIS, L. (2007): Género y educación en Iberoamérica. En Mª Á. MUÑOZ FERNÁNDEZ DE LA BASTIDA Y OTROS. Educación de mujeres y niñas en Íbero-América. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación y Formación Profesional y Secretaría General Técnica. Madrid.

FIRESTONE, S. (1976). La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista. Editorial Kairós S.A. Barcelona.

FLYNN, G. (1989). Toward community. (Ponencia) l6th Annual The Association for Persons with Severe Handicaps Conference, San Francisco, California, EE. UU.

FOOD, C. y TOBIN, A. (1981). La escuela rural productiva su contexto y posibles alternativas. OEI-MER. Madrid. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002651.pdf

FORNI, F. et. al. (1998). Haciendo escuela. Alternancia, trabajo y desarrollo en el medio rural. Ciccus. Buenos Aires, Argentina.

FREIRE, P. (2002). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. Bs. As.

FUNDACIÓN POR LA SOCIALDEMOCRACIA DE LAS AMÉRICAS (2006). Manual de valores y principios socialdemócratas. Documentos de trabajo. FUSDA Ciudad de México

GADOTTI, M. (2002): Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. En 1ª Conferencia Internacional de Educación, Ribeirâo Preto. Brasil.

GARCÍA COLOMER, C. (2001). Educación no sexista. Disponible en: http://www.eurowrc.org/05.education/education_es/01.edu_es.htm.

GATES, B. (1995).Camino al futuro. Mc Graw-Hill. Bogotá.

GERMANI, G. (1962). Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas. Paidos. Buenos Aires.

GIDDENS, A. (1999). La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia. Taurus. Madrid.

GIDDENS, A. (1979). La estructura de clases en las sociedades avanzadas. Editorial Alianza. Madrid.

GIDDENS, A. (1977). El capitalismo y la moderna teoría social. Editorial Labor. Barcelona.

GLUZ, N. (2006). Pobreza y subjetividad en la escuela: una mirada sobre los procesos de implementación local de las políticas focalizadas compensatorias. Educación y Pobreza. Alumnos, Docentes e Instituciones. Universidad Católica de Córdoba, Córdoba.

GOULD, S. J (2006). El pulgar del panda. Orbis. Barcelona.

GOULD S. J. (2003). La falsa medida del hombre. Crítica. Barcelona.

GRAÑA, (2006). Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. En: Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología Año XIX / Nro. 23 pp. 63-75. Disponible en: http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/628.pdf

GRAVANO, A. (2003). Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Editorial Espacio. Buenos Aires.

GRIMSON, A. (2006). Xenofobias, nuevas políticas étnicas en Argentina. En A. GRIMSON y E. JELIN (Comp). Migraciones regionales hacia la Argentina. Diferencia, desigualdad y derecho. Prometeo. Buenos Aires.

GUTIÉRREZ, J. y HERNÁNDEZ, B. (2007). Escuela comunitaria y educación popular: eslabones del poder popular. En Aporrea.com. Disponible en http://www. aporrea.org/educación/a29309.html

HARDOY, D. (1975). Las ciudades de América Latina y sus áreas de influencia a través de la historia. SIAP. Buenos Aires.

HAYEK, F. (1976). Caminos de servidumbre. Alianza Editorial. Madrid

HERRNSTEIN, R. y MURRAY, CH. (1994): The Bell Curve: intelligence and class structure in American life. New York: The Free Press

HINKELAMMERT, F. (1974). Dialéctica del desarrollo desigual. Contraseña. Buenos Aires.

HOPENHAYN, M. Y BELLO, A. (2001). Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe. Serie Políticas Sociales. CEPAL (Chile) Nº 47.

IBAÑEZ, A (1993): Para Pensar Nuestras Utopías. SUR TAREA. Lima Perú

IGLESIAS FERNÁNDEZ, J. (1989). Capitalismo, marginación y pobreza. Disponible en: http://www. rentabasica.net/Capitalismo,marginacion,pobreza.html.

INDEC. Glosario. Disponible en https://www.indec.gob.ar/indec/web/Institucional-Indec-Glosario. Consultado en Mayo 2018

INDEC (2015). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 Censo del Bicentenario Resultados definitivos, Serie B Nº 2. Disponible en: http://www.censo2010.indec.gov.ar/archivos/censo2010_tomo1.pdf

INDEC (2003). Acerca del método utilizado para la medición de la pobreza en Argentina. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/pobreza2.pdf

INTERNET WORLD STATS (2019) Estadísticas de uso de internet. Disponible en: https://www.internetworldstats.com/stats.htm

ISLAS, O. Y GUTIÉRREZ, F. (2004). La Sociedad de la Información ¿Utopía o Panóptico?. En Razón y Palabra. Revista Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Mayo de 2004, número 38. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/espejo/2004/mayo3.html.

JENSEN. A. R. (1969). How much can we boost IQ scholatig archiverment. Harvard Reveiw Nro 39 . pp.1-123.

JORDÁN, J.A. (coord.) (2001). La educación intercultural, una respuesta a tiempo. EDIUOC. Barcelona,

JURADO J. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones contextuales y conceptuales. En Estudios Pedagógicos. Nro. 9. Pp. 127-142

KAMIN, L. (1974): Ciencia y política del coeficiente intelectual. Ed. Siglo XXI, Madrid

LEVIS, D. (2004). La educación en la sociedad de la información. Recuperado de http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/La%20educaci%F3n%20e n%20la%20Sociedad%20de%20la%20Informaci%F3n.pdf

LENOIR, R. (1974). Les exclus. Le Seuil. París.

LIONETTI, L. (2000). La educación del 'bello sexo' para el ejercicio de la ciudadanía en Argentina (1870- 1916)". En P. PÉREZ CANTÚ y E. POSTIGO CASTELLANOS. Autoras y Protagonistas. Edic. Univ. Autónoma de Madrid. España.

LOVUOLO, R. (1996). La economía política del ingreso. En R. Lovuolo (comp.) Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano. Ciepp. Miño y Dávila. Buenos Aires

LUGO, L. (2008). la Educación virtual y hegemonía cultural una mirada desde la interculturalidad. Razón y Palabra. Nro. 61.

MARGIOTTA, E., MONZANI, M. I. Y SESSA, G. (2006). El campo, las agroindustrias y su gente en la sociedad del conocimiento. La educación rural, agropecuaria y agroindustrial de nivel primario, medio y superior. Diagnóstico y propuestas. Argentina Disponible en:
http://info.bcp.org.ar/archivospublicados/www.bcp.org.ar/TrabajosDeDivulgacion/2013-06-27Educacion%20Rural%20Agropecuaria%20y%20agroindustrial%20de%20nivel%20primario%20meido%20y%20sup.pdf?iframe=tre&width=80%&height95%

MARQUES GRAELLS, P. (2008). Las tic en la educación social. Disponible en http://peremarques.net/educacionsocial.htm. Consulta Julio de 2020.

MARTIN-BARBERO, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. Nueva Sociedad No. 169. Nueva Sociedad. Caracas.

MARTÍNEZ, C. Y AGUIRRE, F. 2016. La radicación industrial y su impacto en la población sanluiseña. En Entrevistas. Revista de debates. Año 7. N° 8.

MARTÍNEZ, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En F.J. TEJEDOR y A. G. VALCÁRCEL (Eds.). Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación. Narcea. Madrid. pp. 101-119.

MARX, K. (1995). El capital: Crítica de la Economía Política, Tomo 1. Fondo de Cultura Económica. México.

MARX, K y ENGELS, F. (2000). El manifiesto comunista. Ediciones elaleph.com. Disponible en: https:// aulavirtual4. unl. edu. ar/ pluginfile. php/ 7104/ mod_ resource/ content/1/MarxKarl2CEngelsFriedrich-Manifiestocomunista.pdf. Consulta Julio 2020.

MASSÉ, P. (1965), L' exclusión sociale. Kenfer. París.

MATTELART, A. (2004). La Sociedad de la Información: La retórica en acción. Publicado en América Latina en Movimiento, No. 385-386, edición especial, Foro Social de las Américas, ALAI, 20 julio 2004, Nº385-6. Disponible en: http://alainet.org/active/show_text.php3?key=7444

Mc CARTHY, C. (1994). Racismo y Curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Morata-Paideia. Madrid.

MEJÍA, M. R. (2004). La tecnología, la(s) cultura(s) tecnológica(s) y la educación popular en tiempos de globalización », *Polis* [En línea], 7, Publicado el 10 septiembre

2012, consultado el 18 abril 2015. Disponible en: http://polis.revues.org/6242;DOI: 10.4000/polis.6242

MEJÍA, M. R. (1989). La Educación Popular en la escuela formal. La escuela popular AIPE. En Revista La Piragua. Vol. 1. Nro. 2. CEAAL. Chile.

MELANO, C. (2012). Polisemia, polifonía y policromía de la educación popular. Discurso y acción política. Revista de Debate Público. Reflexiones de Trabajo Social. Año 2 - Nro. 3 – pp.177-192.

MENDOZA, C. (2000). ¿Educación Rural?: ideas para debatir. Ponencia presentada en las III Jornadas de acción Pedagógica Rural y V Festival Nacional "Voz Magisterial Rural", Rubio, Estado Táchira. 1-10.

MILLETT, K. (1995). Política Sexual. Ediciones Cátedra S. A. Madrid.

MINGIONE, E. (1999). Urban poverty in the advance industrial: concepts, analysis and debates. En E. Mingione (ed.) Urban poverty and the underclass. Blackwell. Oxford.

Ministerio de Salud/conapris-cedes; 2004. El embarazo en la adolescencia: diagnóstico para reorientar las políticas y programas de salud, Informe final. Buenos Aires. Mimeo.

MOCASE, Via Campesina. De eso no se habla. Disponible www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-104910-2008-05-26.html (Consultado 14 de junio 2015).

MORENO, M. (1986): Como enseñar a ser niña: el sexismo en la escuela. Icaria. Barcelona.

MUJERES EN RED. (2007). Vocabulario para la igualad Palabras y conceptos clave en el vocabulario de la Igualdad. Mujeres en red. El periódico feminista. Disponible en: http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1301. Consultado Mayo 2016

MUÑOZ A. (2001). Hacia una educación Intercultural. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. En Ecounters on Education. Universidad Complutense- Madrid y Universidad Manitota-Canadá. Nro 1. pp. 81-106

MURILLO, S. (2007): Naturalización de la pobreza y la desigualdad. Efectos políticos y subjetivos de las estrategias del Banco Mundial. En la revista del CCC. Disponible en: http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/10/

NAVARRO BOTELLA, F. J. (1977). Marginación e integración social en España. Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada. N° 28. Julio-Septiembre 77. Caritas Española. Madrid. PP. 29-44. Disponible en: https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/1977/09/DS100028-SOCIE DAD-Y-MARGINACION-ocr.pdf

NAVARRO, J. y GASTÓN, M. (2012) Educación técnica rural en Argentina (1910-1960) Revista Escuela de Historia, vol. 11, núm. 2, pp. 1-21 Universidad Nacional de Salta. Argentina.

NEGROPONTE, N. 1995. El mundo digital. Editorial B S.A. Barcelona. España.

NEWBY, H. Y SEVILLA, E. (1981). Introducción a la Sociología Rural. Editorial Alianza. Madrid.

NOVAK, M. (1999). La crisis de la social democracia. En: Estudios Públicos. Nro. 74. Santiago de Chile. Disponible en: www.cepchile.cl/dms/archivo_981_798/rev74 _novak.pdf

NUN, J. (2003). Marginalidad y exclusión social. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

NUN, J. (1969). Sobre población relativa, ejército industrial de reserva y masa marginal. Revista Latinoamericana de Sociología 2. 228-235

NUÑEZ, J. (2004). Los saberes campesinos: implicaciones para una educación rural. Investigación y Postgrado, 19 (2), 13-60.

NUÑEZ, J. (2004). Saberes y Educación. Una mirada desde las culturas rurales. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural, Año 1 N° 2. Enero Disponible en: http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm.

OCAMPO, J. A. y MARTÍN, J. (2004). América Latina y el Caribe en la era global. CEPAL/Alfaomega. Bogotá.

OLIVA, D. E. (2015). Pedagogía de Alternancia una alternativa educativa, para el nivel medio (C.E.P.T) del ámbito rural de la provincia de Buenos Aires, generadora de vínculos efectivos entre los jóvenes y el trabajo (Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales- FLACSO. Bs As. Argentina.

ORTUÑO, A. Y PINC, C. (2003). Globalización, desigualdad y Reformas en la América Latina de los años noventa. En: F. CALDERÓN (Coord.) ¿Es sostenible la globalización en América Latina?, Vol. I. Fondo de Cultura Económica y PNUD Bolivia y Chile.

PAVIGLIANITI, N. (1996). Ciudadanía y Educación. Un recorrido histórico de sus concepciones. En Revista Argentina de Educación (AGCE). Nro.24. Año XIV. pp. 7-18

PAIVA, R. (2007). Feminismo Paritario Indígena Andino. Disponible en http://www.ecoportal.net/content/view/full/68317. Consultado junio de 2010

PALERM, A. (1986). Modos de Producción y Formaciones Socioeconómicas. Ediciones Gernika. México.

PALERM, A. (1980) Antropología y Marxismo. Centro de Investigaciones superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Editorial Nueva Imagen. Sacramento, México,

PARRILLA LATAS, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, núm. 327 (2002), pp. 11-29.

PAUGAM, S. (1996). L'exclusion: l'etat des savoirs. La Découverte. Paris

PÉREZ C., E. (2001): "Hacia una nueva visión de lo rural". En: Giarraca, N. "Una Nueva Ruralidad en America Latina", CLACSO, Argentina

PÉREZ GÓMEZ, A. (2004). La construcción del sujeto en la era global. Revista Opciones Pedagógicas (Bogotá, Colombia), números 29 y 30, pp. 77-100.

PÉREZ MENDOZA, L. Y DÍAZ FLOREZ, Y. (2014). Sujeto popular o ciudadano sujeto de derechos. Prácticas sociales en barrios populares cartageneros. Revista Entramado. Vol. 10 No.2. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v10n2/v10n2a13.pdf. Consulta: Abril 2015

PÉREZ SÁINZ, J. P.; MORA SALAS, M. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina Revista Mexicana de Sociología, vol. 68, núm. 3, pp. 431-465 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Disponible en: http: // www. redalyc. Org / articulo.oa?id=32 112601002. Consulta Marzo 2007.

PETTIT, M. (2006). Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura. Fondo de Cultura Económico. México

PLENCOVICH, M. C. (2014). Sistema educativo y educación agraria Deriva e inclusión. Ciccus. Bs. As. Argentina

PERONA, N. (2001). Desde la marginalidad a la "exclusión social". Una revisión de los conceptos. Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales. Vol. 7. Nro.2. pp. 35-48.

POZO, H. (1993). La ciudad como espacio de segregación social. Programa FLACSO. Nro. 47. Santiago-Chile

PRATEC- Programa andino de tecnologías campesinas (1998). La regeneración de los saberes en los andes. Lima. Gráfica Bellido.

PUIGGRÓS, A. (1996). Que pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el Menemismo. Kapeluz. Buenos Aires.

PULEO, A. (1995). Patriarcado. En C. AMORÓS, C. (dir.), 10 Palabras clave sobre Mujer, Verbo divino, Navarra. pp. 21-54.

QUIJANO, A. (1970). Polo marginal y mano de obra marginal. CEPAL.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (s/f). Marginalidad. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 10 de Marzo de 2014, de https://dle.rae.es/marginalidad?m=form

QUINTI, G. (1999). Exclusión social: el debate teórico y los modelos de medición y evaluación. En J. CARPIO Y I. NOVACOVSKY. De igual a igual (pp. 289-305). Fondo de Cultura Económica, Siempro, Flacso Bs. As.

REBOLLO ESPINOSA, M. (2007). El currículo en una escuela coeducativa. En M MUÑOZ FERNÁNDEZ DE LA BASTIDA y OTROS. Educación de mujeres y niñas en Íbero-América. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación y Formación Profesional y Secretaría General Técnica. Madrid

RECIO ADRADOS, J. L. (1977). Marginación social. Concepto y perspectivas. Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada. N° 28. Julio-Septiembre 77. Caritas Española. Madrid. Pp. 11-28. Disponible en:

https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/1977/09/DS100028-SOCIEDAD-Y-MARGINACION-ocr.pdf

REDONDO, P. Y THISTED, S. (1997). Mitos y realidades de las escuelas de los márgenes. En 1er Congreso internacional. “Pobres y pobreza en la sociedad argentina. Universidad Nacional de Quilmes y CONICET. Disponible en: http://www.naya.org.ar/ congresos/contenido/quilmes/P1/31.htm. Consulta marzo 2002

REGNAULT, B. (2005). La Población Indígena y Afrodescendiente de Venezuela y el Aporte del Censo Indígena en el Estudio de la Asistencia Escolar. En Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y Pertinencia de la Información Sociodemográfica para Políticas y Programas. Seminario Internacional, CEPAL, Santiago de Chile.

RIGAL, L. (1995). Reinventar la Escuela desde la Educación Popular. Documento Interno CIPES. Buenos Aires

RIGAL, L. (1992). Democracia. Escuela Pública y Educación Popular: Convergencias y Dilemas. En Revista Propuesta Educativa. Año 4. Nro.6. Buenos Aires

RIVERA, M (1994). Nombrar el mundo en femenino. Icaria. Barcelona.

RIVERO, J. (1999). Educación y exclusión en América latina. Miño y Dávila. Buenos Aires.

ROCKWELL, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico en la escuela en América latina. En Perspectivas. Vol. XXI. Nro. 2.

ROEMER J. (2000).Variantes de la igualdad de oportunidades, Fractal n° 16, enero-marzo, año 4, volumen V, pp. 151-17.

ROMANO, V. (2005). Tecnologías de la información y comunicación. Disponible en: https://rebelion.org/tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-tic-y-democracia/. Consulta: Mayo de 2020.

ROVIRA, J. Y TRILLA, J. (1987). La Pedagogía del ocio.: Ed. Laertes Barcelona

RUCQUOI, A. FLORILEGIO M. (1978). La Mujer Medieval. Fin de un mito. Historia 16. Biblioteca Gonzalo de Berceo. España. Disponible en: http://www.geocities.com/urunuela33/rucquoi/mujermedieval.htm. Consulta Noviembre 2008

SACALXOT, A. (2005). Relevancia y Pertinencia de la Información Sociodemográfica para Política y Programas: Caso Guatemala. En Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América latina y el Caribe: Relevancia y Pertinencia de la Información Sociodemográfica para Políticas y Programas. Seminario Internacional, CEPAL, Santiago de Chile.

SALES CIGES, A. Y GARCÍA LÓPEZ, R. (1997). Programas de Educación Intercultural. Desclée De Brouwer. Bilbao.

SANCHO COMÍNS, J. y REINOSO MORENO, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. Estudios Geográficos, [S.l.], v. 73, n. 273, p. 599-624. ISSN 1988-8546. Disponible en: <http://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/view/

384/384>.doi:http://dx.doi.org/10.3989/estgeogr.201221. Fecha de acceso: 22 julio 2020

SANTOS GUERRA, M. (2000): La Ciudad Educadora. En Kikirikí Nro. 48.

SAVIANI, D. (1982). Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En Revista Argentina de Educación, Nº 3, Año II, 1983.

SCHIFELBEIN, E. Y SCHIFELBEIN, M. (2008). Educación y Pobreza: Realidad en América Latina. En S. CARENA (comp). Educación y pobreza. Alumnos, Docentes e instituciones. El estado de la investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba.

SCHULTZ, T. W. (1983). La Inversión en Capital Humano. En Educación y Sociedad, Vol. 8. Nº 3.

SEN, A. (2003). Pobre, en términos relativos. En Comercio Exterior, vol. 53, núm. 5, México.

SEN, A. (1992). Sobre conceptos y medidas de pobreza. En Comercio Exterior, vol. 42, abril.

SERRANO SANTOYO, A Y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, E. (2003). La brecha digital: Mitos y realidades. Editorial UABC. México.

SILVER, H. (1994). Exclusión Social y Solidaridad social: Tres Paradigmas. Revista Internacional del Trabajo, vol. 113, N° 5-6, OIT, Ginebra, pp. 607- 662.

SKLIAR, C. Y DUCHATSKY, S. (2003). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En Cuadernos de Pedagogía Nº 7, Rosario.

STIGLIZ, J. E. (2012). El precio de la desigualdad. El 1 % de la población tiene lo que el 99% necesita. Taurus. Madrid

STROMQUIST, N. (1997). Un bien escaso. En Revista Perspectivas Nro. 6. Isis Internacional. Buenos Aires

SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1990). La coeducación. Secretaría de Estado de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

SUBIRATS, M. (1998). Educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Naciones Unidas. Santiago de Chile

SUBIRATS, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En Revista Iberoamericana de Educación Nro. 6. Organización de Estados Iberoamericanos Disponible en: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06.htm. Consulta Diciembre 2001

SUPERVIELLE, M. Y QUIÑONES, M. (2002). De la marginalidad a la exclusión social. Cuando el empleo desaparece. Reunión Sub-regional de la Asociación latinoamericana de sociología del trabajo (ALAST). Cochabamba. Bolivia.

SVAMPA, M. (2004). La brecha urbana. Claves para todos. CI (capital intelectual). Buenos Aires.

SZLAJEN, F. (2007). El Androcentrismo Medieval en el Judaísmo y la Transformación Filosófica de lo Femenino. En Simposio Internacional de Estudios Sefardíes: “30 años del CIDiCSef”. Centro de Investigación y Difusión de la Cultura Sefaradí. Universidad Maimónides. Disponible en: http://www.Fernandoszlajen.com.Ar/files/media/pdf/AbatractElAndrocentrismo.pdf. Consulta Marzo 2009.

TEDESCO, J. C. (2002). La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento. En: Proyecto Agenda Uruguay. Educación para la sociedad del conocimiento. Aportes para una política de estado. Ediciones Trilce. Montevideo. Uruguay

TEDESCO, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Fondo de Cultura Económica. México.

TEDESCO, J. C. (1986). Educación y sociedad en a Argentina (1880-1945). Ediciones Solar. Bs. As.

TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1982). Escuela y marginalidad urbana. Revista Colombiana de Educación. Nro. 7. pp: 9–34. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá.

TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1981). Marginalidad urbana y educación formal. UNESCO – CEPAL – PNUD. Proyecto: Desarrollo y Educación de América Latina y el Caribe. Ficha 14. Buenos Aires.

TENTI FANFANI, E. (2007). Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión. Revista Colombiana de Educación. Nro.54. pp: 60-73.: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá

TENTI FANFANI, E. (1997). La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad. Losada/UNICEF, Buenos Aires.

TOFFLER, A. (1980) La tercera ola. Plaza & Janes. Barcelona.

TOFFLER, A y TOFFLER, H. (2006). La revolución de la riqueza. Debate. España

TORRES DEL CASTILLO, R. M. (2006). Educación en la sociedad de la información. En: A. AMBROSI, V. PEUGEOT y D. PIMIENTA. Palabras en juego. Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información. C & F Éditions, 143-151

TOWNSEND, P. (2003). La conceptualización de la pobreza, en Comercio Exterior, vol. 53, núm. 5, México.

TOWNSEND, P. (1970). El concepto de pobreza. Heinemann, Londres.

TRILLA, J. (1993). La educación fuera de la escuela. Ariel. Barcelona.

UMPIÉRREZ SÁNCHEZ, F. (2006). Los pobres y los teóricos liberales. En Rebelión. Disponible en: http://www.rebelion.org/noticia.php?id=40877. Consulta Abril 2008.

UNESCO. (1994) Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca.

VERBITSKY, B. (1957). Villa Miseria también es América. Paidós. Bs. As.

VERGARA, J. (1992). La contribución de Popper a la teoría neo-liberal. En: F. SCHUSTER (ed). Popper y las ciencias sociales. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

VIEIRA, E. (2010). Capital humano como factor de convergencia: Análisis Econométrico de la Euroregión Galicia-Norte de Portugal (1995-2002) Disponible en: http://webs.uvigo.es/catedraeurorrexion/images/pdf/libro.pdf. Consulta: Agosto 2005.

VILLAVAZO PEÑA, P. MEDINA, J. P. Y GARCÍA MORA, S. (2002). Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales. Revista del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. N° 20, México.

VUSKOVIĆ P. (1993). Pobreza y desigualdad social América Latina. UNAM. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. México.

WILLIAMSON, G. (2002). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile. Disponible en: https://yeseniacpedmat.files.wordpress.com/2012/11/la-educacic3b3n-para-la-poblacic3b3n-rural-en-chile.pdf . Acceso Julio 2020.

ZORZÓN, M. (2018). Pedagogía de la Alternancia…propuesta pedagógica situada al medio rural. (Trabajo Final. Licenciatura en Educación. Universidad de Siglo XXI). Argentina.