



## NUEVO ALUMNADO, ¿NUEVA ESCUELA? NOTAS SOBRE EL PROCESAMIENTO DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS MEDIAS DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES.

Liliana Mayer,  
Socióloga, Master en Investigación en Ciencias Sociales (UBA),  
Becaria Doctoral - CONICET y DAAD.<sup>1</sup>

### Resumen

El siguiente artículo analiza el tratamiento que actualmente tiene la cultura y la diversidad cultural en la escuela media, en función de entrevistas y observaciones participantes realizadas para la investigación doctoral en curso de la autora. En dicha investigación se analiza la forma en que la escuela secundaria integra a las personas jóvenes y los conflictos que surgen al interior de las aulas, tomando en consideración: las políticas de masificación educativa; los cambios en la estructura social y las formas de relacionamiento a partir de la redefinición del rol del Estado, producto de la incursión del neoliberalismo en la esfera pública; y, la particular forma en que la globalización afecta la realidad de los países de América Latina, específicamente Argentina. En ese sentido, se sostiene que la escuela estalla ante el cambio de la morfología del alumnado. Éste no sólo trae otra "cultura" al aula sino también la desigualdad social, generando que, en muchas ocasiones, el segundo fenómeno se confunda y explique por el primero; vale decir, que las desigualdades sociales se entiendan como diferencias culturales y, en función a eso, se apliquen soluciones condescendientes resignando la labor de educar y formar a las y los ciudadanos futuros, cuestión característica de la escuela.

**Palabras claves:** Escuela secundaria, cultura, diversidad cultural, desigualdad social, ciudadanía.

### Abstract

*The following paper analyses the treatment that culture and cultural diversity assume in nowadays secondary education institutions. Conclusions made are arose by interviews and participant observations realized for the author's Ph. D research in which the process of schooling integration and conflicts inside the classroom. In this sense, it is argued that conflicts in secondary school education scenery appear as a consequence of both changes in educational policy –mainly the massification process- and changes in social structure due to the redefinition of State's role in this neoliberal and globalized stage, processes that change the morphology of society and relationships. Therefore it is argued, that secondary education collapses with the incursion in classrooms of new publics and that many times, social inequality is explained in cultural terms and hence, agents from the educational system tend to resign school educational aims in order to prevent conflict, resigning the goals of integration and building future citizens, which lie in its foundations.*

**Key Words:** Secondary Education, Culture, cultural diversity, social inequality, Citizenship.

<sup>1</sup> Pte. J. E. Uriburu 950, 6° (1114), Buenos Aires, Argentina, lilimayer@yahoo.com; iigg@mail.fsoc.uba.ar.

## El problema

En una de las entrevistas realizadas en el marco del trabajo de campo para la investigación doctoral en curso<sup>2</sup>, en la que se analiza la conflictividad escolar cotidiana -término refiere a la lógica y la dinámica de conflictos entre actores en contacto en un escenario dado (Noel y Mayer, 2009)-, una profesora de escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires, afirma:<sup>3</sup>

*Profesora (P): La verdad es que es difícil. No todos los chicos pueden lo mismo.*

*Investigadora(I): ¿A qué te referís con eso?*

*P: y bueno, que los chicos pobres no pueden lo mismo que otros. No se les puede exigir lo mismo.*

En otra entrevista realizada unos días después, otro profesor responde:

*I: ¿Qué pensás del nivel académico del colegio?*

*P: yo hablo por mí, y trato de dar lo mejor, que los chicos aprendan y trato de hacer lo mismo en todos los cursos.*

*I: Pero vos sos profesor a la mañana y a la noche, ¿cómo varía la dinámica de trabajo?*

*P: A la mañana es más fácil porque son chicos que vienen al colegio y se van. A la noche, son chicos que repitieron, que trabajan o que hacen un gran esfuerzo por venir al colegio. Entonces la experiencia escolar pasa por otro lado.*

*I: pero entonces no es lo mismo en todos los turnos.*

*P: no, tenés razón.*

*I: A fines de año ¿los alumnos terminan todos sabiendo lo mismo o no?*

*P: no, los de la mañana saben más.*

---

2 El nombre del proyecto es "Escuela, integración y conflicto. Un análisis de las relaciones escolares en establecimientos secundarios de la Ciudad de Buenos Aires", que realizo en el marco de mi beca doctoral para el CONICET, 2005- 2010.

3 Estas entrevistas son parte del trabajo de campo cualitativo realizado durante el año 2008 y el primer semestre de 2009 para la investigación en cuestión. Para ello se realizó entrevistas en profundidad semiestructuradas a agentes educativos -docentes y directivos- y observaciones en tres establecimientos educativos de la Ciudad de Buenos Aires (dos estatales y uno privado). Las observaciones se efectuaron en los cursos de tercer y cuarto ciclo de dichos establecimientos. Esta práctica fue limitada a escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires que en sus diversos turnos, recibiesen a públicos diferentes, con el objetivo de analizar cómo se articulan las expectativas de los agentes educativos respecto del alumnado y las percepciones en torno a las posibilidades de ejercer su rol en esos contextos. Es en función de este objetivo que se eligieron escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires, por tratarse de escenarios donde las transformaciones sociales y económicas se dieron con mayor intensidad (Borja y Castells, 1998), y en los cuales lo local se vincula con lo global y las desigualdades se hicieron más notorias en los últimos años. En tanto la escuela no es una institución aislada de estos cambios sino, por el contrario, opera como su prisma, resulta fundamental entender a la escuela media capitalina en su contexto y a partir de las relaciones cambiantes, conflictivas y contradictorias que mantiene con él. La ciudad, como espacio de mayor inclusión, representa el espacio de vida de los sujetos, de emergencia, de representación, de desarrollo y de performatividad de un repertorio de identidades sociales urbanas. Como sostiene Bloj (1994, citado en Neufeld y Thisted, 2007), la ciudad debe concebirse como el ámbito donde se desarrolla la vida urbana fragmentada, en la que se pueden reconocer ciudades dentro de una ciudad, y donde ésta se convierte en una interfase entre el individuo y la comunidad en diferentes niveles y formas de integración territorial, social, política y económica, entre otras. De esta manera, la ciudad emerge como un espacio social en el cual confluyen, se despliegan y se articulan diferentes prácticas sociales y, en consecuencia, diferentes estrategias de vida de los grupos sociales que la habitan y que, mediante su estancia, la modifican. La estructuración de la ciudad da cuenta de la lucha por el espacio social urbano, que excede al territorial.

En las ciencias sociales, existe un consenso al afirmar que la escuela secundaria, hasta mediados del siglo XIX, pudo jactarse de mantenerse al margen de los problemas sociales. Su selectividad a priori, que reservaba los establecimientos escolares para unas porciones de la población, le aseguraba experiencias escolares poco o nulamente conflictivas, debido a la concordancia entre la cultura<sup>4</sup> escolar y la de sus públicos. Esa relación, sin embargo, se vio profundamente afectada y modificada en los últimos años por una serie de procesos, los que se pueden dividir en dos grupos.

En primer lugar, los factores relacionados con la política educativa, en particular la universalización y masificación creciente de la educación y la extensión de la obligatoriedad, hicieron que la morfología del alumnado se modificase. La escuela ya no recibe solamente a aquellas personas cuya cultura se corresponde con la cultura escolar, sino a públicos cuyos esquemas interpretativos muchas veces entran en contradicción con los postulados del sistema escolar (Dubet, 2004).

En segundo lugar, se ubican los fenómenos relacionados con las modificaciones en la estructura social, sucedidos principalmente a partir de la crisis del Estado de Bienestar y la reorientación de los Estados Latinoamericanos hacia políticas neoliberales y del Estado Argentino, en particular.<sup>5</sup> Las transformaciones relacionadas con la redefinición del Estado, su rol y sus alcances en Argentina han tenido como principales consecuencias no sólo modificaciones en la estructura social,<sup>6</sup> sino también, en la sociabilidad y la socialización de amplios sectores de la población (y a fortiori en los procesos de construcción de subjetividad). Ni la pobreza, ni la desocupación son fenómenos nuevos, pero sí su magnitud supera ampliamente a la de otras épocas y su incursión en las aulas sí puede pensarse como un hecho relativamente nuevo.<sup>7</sup>

La ampliación dada por la reforma de la estructura de los sistemas educativos, la reorientación curricular, la expansión de la matrícula y el nuevo escenario so-

4 Se entiende por el conjunto de repertorios simbólicos que configuran la experiencia disponibles para un grupo social determinado (Hall y Jefferson, 2006).

5 Por cuestiones de espacio no podemos extendernos en este aspecto de la realidad social. En Mayer (2009), abordamos detalladamente estos cambios en relación con la realidad juvenil.

6 Cuya manifestación más visible puede rastrearse en el crecimiento sumamente marcado de los índices de pobreza, desigualdad o desempleo.

7 En Argentina, más de la mitad de las y los niños y adolescentes que concurren a establecimientos educativos son pobres (IPE- UNESCO 2008). Como sostiene Tedesco (2005), el caso argentino es un ejemplo elocuente de cómo se ha complejizado la relación entre cambio educativo y cambio social. Un indicador de este cambio de contexto es el que se refiere a la distribución del ingreso. En 1995 los ingresos del 20% más rico equivalían a 11.5 veces de los más bajos. En el 2002, esa diferencia se amplió a 20.4 veces y algunos datos más recientes indican que la brecha se ha ensanchado aún más (Tedesco, 2005). Por otra parte, se incrementó significativamente el número de hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza y con necesidades básicas insatisfechas. El mayor impacto de esta situación lo están sufriendo las y los niños y adolescentes y se estima que, en el peor momento de la crisis, siete de cada diez niños y adolescentes –hombres y mujeres– eran pobres y la mitad indigente. Esto no sólo se traduce en un alto nivel de desigualdad, sino que dadas las características del sistema educativo argentino, el escenario resulta en un sistema altamente fragmentado y desarticulado. Esto genera una gran desarticulación entre un nivel educativo y otro, pero a la vez, diferencias hacia adentro de cada nivel y de circuitos que ya no pueden sólo pensarse como diferencias en torno a instituciones públicas y privadas.

cioeconómico modificaron el espacio de las instituciones de manera sustantiva. Ante esta situación -y, sobre todo, ante el retiro del Estado de la esfera pública-, los agentes institucionales carecen de herramientas y arreglos institucionales para hacerle frente al nuevo público y a los problemas que éste puede traer y, muchas veces, buscan soluciones que -si bien con buenas intenciones- producen y reproducen desigualdades, al buscar dentro de su experiencia individual soluciones a problemas institucionales. Para el caso que interesa abordar en este artículo, este déficit de agenciamiento suele traducirse, entre otros aspectos, en una lectura de las desigualdades sociales como diferencias culturales y que, en virtud de un argumento relativista cultural, se inhibe y desarticula la función educadora y socializadora de la escuela, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales<sup>8</sup> y ampliando las diferencias de origen.

## De la homogeneización a lo diverso. La diversidad cultural como valor y recurso.

La educación, en tanto conjunto de prácticas e instituciones que definen objetivos específicos de aprendizaje, es una dimensión fundamental de las sociedades modernas. La masividad y extensión territorial del sistema educativo en la actualidad

---

8 Para ahondar en este sentido, tomamos los aportes sociológicos respecto de la construcción de la desigualdad esbozados por Tilly (2000), por un lado, y por Fitoussi y Rosanvallón (1997), por el otro. Desde la perspectiva de Tilly (2000), las desigualdades sociales responden a categorías y relaciones sociales, y no a personas. Se trata de relaciones sociales, histórica y políticamente construidas que señalan límites socialmente significativos. Este enfoque relacional permite reconocer los mecanismos que subyacen a todo el universo más allá de atributos individuales y de motivaciones racionales de las personas. Tilly sostiene que las desigualdades persisten no porque perduren diferencias individuales sino porque la realidad social se organiza en pares categoriales que resuelven problemas organizacionales. La desigualdad no consiste en atributos personales sino en la existencia de límites construidos histórica y relacionalmente que hacen que estos límites vayan adquiriendo determinadas características. De esta manera, los atributos personales son la forma en que las desigualdades sociales son incorporadas en -y por- los individuos en sus cuerpos y mentes. Por su parte, Fitoussi y Rosanvallón (1997) argumentan que las desigualdades sociales pueden reunirse en dos grandes grupos: las nuevas o dinámicas y las estructurales. Mientras que las estructurales pueden denominarse como tradicionales y macroeconómicas, las desigualdades dinámicas derivan de la recalificación de diferencias dentro de las categorías que antes se juzgaban homogéneas. Como desigualdades intracategoriales o macroeconómicas, son de aceptación más difícil y se relacionan con los planos simbólicos e identitarios. Los autores vinculan estas desigualdades con los espacios de pertenencia y la distribución del ingreso. Las desigualdades dinámicas se deben al dinamismo propio del sistema económico, que en su movimiento de mutación y reestructuración, se suceden actividades en decadencia y otras que se revitalizan, lo que afecta la percepción y legibilidad de la sociedad y los marcos de pertenencia. Como lo ejemplifican los autores, entre un pequeño ejecutivo en quiebra, un desocupado y un trabajador precarizado, con el tiempo las diferencias en relación al ingreso se difuminan sin que ellos pasen a formar una categoría homogénea. La referencia para ellos es la categoría a la que pertenecían y de la que son sus víctimas, provocando exclusión y pérdida de inteligibilidad de las sociedades, porque las desigualdades estructurales son acompañadas por otras nuevas -las dinámicas- de status indeterminado. Las desigualdades resultantes del dinamismo socioeconómico pueden volverse estructurales pero a diferencia de éstas, nunca llegan a justificarse por ningún principio de igualdad, sino que su crecimiento y aumento de intensidad contribuye a modificar la estructura del sistema y a reducir su cohesión (Fitoussi y Rosanvallón, 2006: 76 y ss). Según estos autores, no sólo las desigualdades han aumentado en los últimos años sino también su percepción. Esto se debe a tres factores interdependientes entre ellos: 1) un debilitamiento de los principios de igualdad que estructuran a la sociedad; 2) un aumento en las desigualdades estructurales según las mediciones habituales como las desigualdades de ingresos, de gastos de patrimonio, de acceso a la educación, entre otras; y, 3) la emergencia de nuevas desigualdades derivadas de las evoluciones técnicas, jurídicas o económicas. Si bien las tres dimensiones son interdependientes, los autores señalan que la primera es determinante en la estimación de la amplitud de las nuevas desigualdades. De esta forma, las desigualdades estructurales y dinámicas se incrementaron justo cuando sus principios legitimantes se debilitaban, en tanto, los principios de igualdad de oportunidades y de movilidad social ascendente se ven socavados (Fitoussi y Rosanvallón, 2006: 83).

la vuelve una actividad preponderante ya que abarca, en su conjunto, a más de un tercio de la población de Argentina, entre el alumnado y los agentes educativos (Tenti Fanfani, 2007).

Además de un derecho, una política pública y un formato organizacional, la educación -a través de sus instituciones- constituye un espacio social en donde se interrelaciona personal docente y alumnado, y se construye una identidad colectiva.<sup>9</sup> La idea de Nación para esto es central, en tanto refiere a una identidad concreta con una existencia delimitada que otorga igualdad al neutralizar las diferencias frente a la protección y el poder estatal. Pero, en la medida en que la identidad en torno a ésta no elimina las diferencias y clases sociales, el desafío de los sistemas educativos consistió en la producción de la igualdad: la escuela se convirtió en un dispositivo fundamental para procurar cierta uniformidad en las experiencias de las futuras generaciones en las sociedades nacionales, independientemente de las diferencias de clase y de status. Así, además de fines estrictamente educativos y de aprendizaje, la educación latinoamericana, en general, y la argentina, en particular, se reservó el derecho de cultivar las disposiciones y los hábitos necesarios para ubicar el lugar de ciudadano y de trabajador.

En Argentina, debido al centralismo estatal y la pedagogía normalizadora (Puiggrós, 1990),<sup>10</sup> la relación pedagógica entablada, implicaba tratar a la o el educando como una página en blanco. Se consideraba que la/el alumna/o debía “olvidarse” de su propia cultura para poder asimilar una nueva -la nacional argentina- y así partir de una base común. Esta pretensión de neutralidad, si bien puede pensarse como cargada de racismo y supresión de la cultura del otro -el/la alumno/a-, y en función a esto como violenta (Puiggrós, 1990), permitía la constitución de esa plataforma en común.

Lograr esa base era la función de la escuela primaria mientras que la secundaria estaba reservada a las élites. Esta situación es progresivamente reemplazada por las políticas de universalización y masificación de la educación media que comienza luego de la Segunda Guerra Mundial y cuyo proceso culmina en la década de los noventa con las nuevas leyes que amplían la obligatoriedad escolar (López, 2008). Esta situación altera el equilibrio en el que se basaba la división entre niveles, ya que la educación secundaria se torna un derecho y una obligación, con lo que cambia su sentido: la escuela secundaria ya no es un privilegio para unas pocas personas, sino un deber social.

---

9 Dubet (2004) se refiere a ese espacio como programa institucional, desde el punto de vista de que al hacerse cargo el Estado de la educación de sus ciudadanos/as, se generó una estructura estable, aun cuando sus contenidos sean variables. Este programa institucional asumió una forma escolar y una socialización determinada a través del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, que puede ser definido por cuatro grandes características: 1) Valores y principios fuera de este mundo; 2) La vocación docente; 3) La escuela como santuario; y, 4) La socialización como forma de subjetivación.

10 Como lo explica Puiggrós, desde 1885 el normalismo pedagógico aplicado en el sistema educativo argentino -que derivó de la herencia Sarmientina de la clase dirigente de la Generación de 1880- esperaba encontrar un educando como una tabula rasa, sobre la cual imprimir la civilización. El objetivo de civilizar al educando suponía la imposición de una disciplina y diques sobre sus costumbres, tradiciones y lenguajes, sobreponiendo la forma de vida argentina en lugar de abrir canales para la articulación política y cultural de las y los inmigrantes a un discurso hegemónico (Puiggrós, 1990: 110). La o el educador es portador de una cultura que debía imponerse a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso.

El perfil del/la joven-alumno/a ya no es el de antaño y el cuerpo docente se encuentra con un escenario distinto al que la escuela fue ideada en sus comienzos, al tiempo que las instituciones educativas -por los factores pedagógicos y sociales mencionados en un comienzo- pierden eficacia y, ante la masificación, sufren de escasez de recursos ya que los mismos no aumentaron en igual proporción que la cantidad de alumnos/as. Este declive institucional no afecta a todos los agentes educativos de igual manera: si bien puede decirse que en este escenario de desinstitucionalización<sup>11</sup> todos quedan “cada vez más ‘librados a sí mismos’”, este fenómeno se siente con mayor intensidad en las y los docentes de sectores más perjudicados y que trabajan en institutos más desfavorecidos, donde las/los nuevas/os alumnas/os son mayoría.

En la actualidad, la heterogeneidad y la desigualdad social están cada vez más institucionalizadas, debido a que la condición de residencia -junto con otras características sociales, económicas y culturales- determinan el acceso a las instituciones educativas. Las escuelas de los grupos excluidos “ya no son moldes que den forma a los alumnos que las frecuentan, sino que tienden a ser como ‘instituciones de plastilina’ que adquieren la forma de aquello que contienen” (Tenti Fanfani, 2007: 85). Y en la medida en que la educación no es un bien que se compra hecho sino que es parte de una coproducción, no sorprende que las diferencias sociales y culturales se traduzcan en diferencias de aprendizaje en contenidos estratégicos del currículum escolar.

A estos efectos, resulta útil retomar la diferenciación típico ideal respecto de los agentes educadores realizada por Noel (2009) en la que identifica dos tipos ideales de agentes: los normativos y los pragmáticos. Los normativos son agentes educativos pertenecientes a los sectores medios con familias que se beneficiaron, al menos en parte, por una movilidad social intergeneracional ascendente aunque resultaran afectados también por los impactos de las crisis socioeconómicas de los últimos años. Estos actores recibieron una formación profesional sostenida en fundamentos de la psicología conductual y construyen sus expectativas respecto del alumnado en función de estas perspectivas. Para explicar las limitaciones incorporan argumentos patologizantes que inhiben las posibilidades de “formar al ciudadano/a”, a la par que individualizan el fracaso de las y los alumnos y de sus familias por comparación retrospectiva con la situación de sus antecesores inmigrantes que “con una mano atrás y otra adelante, pudieron salir adelante” (Noel, 2009: 11).

El segundo grupo -los pragmáticos- está conformado por agentes educativos más jóvenes, quienes a diferencia de los normativos asumen como dato las transformaciones sociales y económicas ocurridas a partir de la caída del Estado de Bienestar. Esta aceptación deriva en la percepción de que para incluir al alumnado es necesario flexibilizar o adaptar la escuela a la “realidad de su público”, aun cuando esto suponga resignar las características propias de su rol y categoría social. Basados en fundamentos profesionales sostenidos en la antropología cultural, los pragmáticos suelen explicar la excepcionalidad de las/os alumnas/os en términos de diferencia cultural.

<sup>11</sup> Por desinstitucionalización nos referimos no sólo a los procesos a través de los cuales los sujetos se desprenden de las instituciones y se separa la socialización de la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 2000), sino también a la incapacidad estatal en su tarea de articular reglas y recursos capaces de estructurar prácticas y procesos educativos en base a objetivos definidos colectivamente.

Si retomamos la diferencia generacional entre normativos y pragmáticos, emerge el hecho que las nuevas generaciones docentes formadas a partir de la transición democrática argentina, reemplazan las explicaciones psicopatologizantes de los normativos por explicaciones de tipo cultural. Como sostiene Noel (2009), bajo esta tendencia de formación, las nuevas oleadas de profesionales recurren a explicaciones culturalistas para explicar los fracasos y reinscribir en clave relativista las diferencias sociales. Más específicamente, recurren al concepto antropológico de cultura para explicar situaciones anómalas o incomprensibles. Entonces, si bien es cierto que el nuevo alumnado trae nuevas expresiones culturales, derivadas de sus condiciones materiales de existencia, estas diferencias no son leídas en términos de desigualdad social, sino en clave de diversidad cultural y la solución se obtendría pudiendo traducir, de alguna manera o mediante algún profesional, ambas culturas: la docente/escolar y las de este “nuevo” alumnado que no se corresponden con las expectativas históricamente sedimentadas de la institución y de sus agentes.<sup>12</sup> Mediante el recurso de la cultura, el principal argumento es la tendencia a sustraer, es decir, excluir y excusar a esas y esos alumnos de las funciones escolares.

### ¿Diversidad cultural o curricular?

Mientras, como se desarrolló líneas arriba, en los comienzos del siglo XX las diferencias eran neutralizadas y se procuraba un trato homogéneo al alumnado pese a sus diferencias y desigualdades sociales en pos de construir un ethos ciudadano y un modo de ser y una cultura argentina. En la actualidad, el relativismo cultural funciona como pretexto para excusar al agente educativo de realizar las tareas y los objetivos para los que fue formado. El problema de esta culturización acrítica de las desigualdades y diferencias sociales es que puede desembocar en una trampa paradójica en la que la afirmación y celebración de las culturas diferentes, de sus prácticas y valores, contribuya a subordinar aún más a sus practicantes y detentores (Noel, 2009).

Al mismo tiempo que se sostiene que el papel de la escuela es lograr un cambio cultural a través de la inculcación de valores y saberes, los que también son considerados legítimos en el mercado y en el mundo académico, y que son los sectores populares quienes más necesitan de este cambio para adquirir ese diferencial de legitimidad, se aprecia que los agentes educativos reconocen que esa transformación es imposible y que el papel de la escuela ante estos casos es otro: el de la contención; de la inclusión; del proceso pedagógico desestructurado; y, principalmente, una socialización irreversible dentro de pautas culturales inmutables.

Tenti Fafani (2007) enumera cuatro peligros que pueden derivar de estas prácticas: a) **la condescendencia pedagógica**, que aconseja inventar escuelas o prácticas escolares para personas pobres, lo que fortalece la fragmentación social y la reproducción escolar de las desigualdades sociales, y viceversa, al ofrecer una educación pobre para personas pobres; b) el **negativismo**, que asocia la adolescencia y la juventud a

<sup>12</sup> En su exposición Noel (2009) resalta la ironía de que el concepto de cultura invada las explicaciones de los agentes escolares en un momento en que el término sufre de grandes impugnaciones dentro de la comunidad científica, en lo que se refiere a sus usos tradicionales.

situaciones indeseables y de peligrosidad social como enfermedades, drogadicción, embarazo adolescente y violencia; c) **el demagogismo juvenil y adolescente**, que consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, sin desarrollar conocimientos y actitudes necesarios para la inclusión social y política en el mundo adulto, sino que mediante una valoración oportunista de las culturas juveniles, acompaña y legitima la exclusión respecto de los valores del mundo adulto y de la cultura universal; y, por último, d) **el facilismo**, que consiste básicamente en una especie de reproducción escolar del modo de aprendizaje y de la relación con la cultura que desarrollan los medios de comunicación masivos y de producción y circulación de culturas juveniles masivas.<sup>13</sup>

Si bien estas representaciones funcionan en todos los planos de la vida social y de las relaciones intergeneracionales, es en la escuela en donde ocurren de manera privilegiada. Las posibilidades arriba mencionadas implican una economía del esfuerzo y no de lecturas que tratan de comprender la complejidad de la diversidad y desigualdad social y del lugar que ocupa cada sujeto en el espacio social. Como lo señalan Neufeld y Thisted (2007), fenómenos como la lentitud de algunos/as estudiantes y su dispersión se explican por características culturales y geográficas y a partir de ese diagnóstico se instrumentan prácticas pedagógicas propias en esos actores, que se mezclan con conocimientos científicos sobre el tema.<sup>14</sup>

La asociación irreflexiva y peyorativa que caracteriza estas representaciones responde a visiones estereotipadas y estigmatizantes que están presentes en el conjunto de la sociedad, pero que una vez en la escuela dan sentidos a proceder diversos o poco reflexivos en los que los agentes educativos pocas veces son conscientes de que apuntan contra su propia razón de ser. Los usos de la diversidad sociocultural implementados para justificar situaciones de fragilidad, fragilización y exclusión que genera la aplicación del modelo neoliberal permiten, como sostienen Neufeld y Thisted (2007), atribuir estas capacidades -o su falta- a las características particulares de la población en cuestión, en este caso las y los nuevos alumnos. En la medida en que cuenta con una suerte de asentimiento de esos sectores, se abre el juego por medio del que la escuela se niega a sí misma su principal función histórica: la integradora e igualadora de todas las personas que componen su alumnado. La intención de promoción social se enfrenta a las limitaciones sociales, políticas, económicas y culturales que las sociedades contemporáneas altamente polarizadas y desiguales proponen a las prácticas escolares.

13 En esta línea, Kessler (2004) demuestra la existencia de diferencias estratégicas entre distintos sectores sociales, en detrimento de los más desfavorecidos, en donde el currículum tiende a desaparecer a favor de actividades desestructuradas y desarticuladas.

14 El tema de las prenociones y prejuicios que los agentes educativos llevan consigo a las aulas fue tematizado en varias oportunidades. Un estudio dirigido por Tenti Fanfani (2006) mostró que de varios segmentos de la población del Cono Sur, los/las docentes discriminan más que el resto de la población. Como sostiene el autor, esto es preocupante por dos razones: en primer lugar, porque las y los docentes pueden transmitir al alumnado estos prejuicios y, en segundo lugar, porque actúan en la vida escolar en pos de ellos, parcializando su arbitraje. Y agrega, además, que las actitudes discriminatorias subsisten en un mundo cada vez más integrado e interdependiente en sociedades que "se definen como abiertas, pluralistas, diversificadas y democráticas. Sin embargo, en ellas tienden a reproducirse estereotipos respecto a ciertas nacionalidades y etnias. Que esto ocurra entre quienes tienen la responsabilidad de influir en la socialización de nuevas generaciones debe constituirse en un objeto no sólo de preocupación, sino también de reflexión e intervención" (Tenti Fanfani, 2006:193).



## A modo de conclusión

En las páginas anteriores, se analizó cómo la escuela trató en sus comienzos y en la actualidad la diversidad cultural y la desigualdad social. Los sistemas educativos existentes hasta la primera mitad del siglo XX, que correspondían a sociedades del primer capitalismo, optaron por estrategias homogeneizadoras en organizaciones sociales que eran también más homogéneas que las actuales. Con el advenimiento de la modernidad tardía, los datos estructurales sobre los cuales se asume y se asienta la construcción de la experiencia educativa se modifican y se complejizan. Ante esta situación, las funciones y demandas de y hacia la escuela se diversifican. La diversidad cultural, como discurso y como práctica, gana legitimidad ante la experiencia uniformadora y se constituye en una demanda social, a abogarse por una educación que la considere. Y si bien es cierto que la incursión de lo diferente es deseable, no lo es cuando se lo confunde con la desigualdad. La capacidad integradora del sistema igualador y homogeneizador entra en crisis, claro está, cuando las sociedades se tornan cada vez más heterogéneas. El problema es cómo procesan las instituciones esa desigualdad y diversidad y las respuestas institucionales que se originan para dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual, sin resignar las principales funciones para las que la escuela fue creada. El reconocimiento de la diversidad social y basarse en ella para renunciar a la función educativa, no son fenómenos equivalentes.

## BIBLIOGRAFÍA

BORJA, J. y CASTELLS, M. (1998). *Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid, España: Taurus.

DUBET, F. (2004). "Mutaciones Institucionales y/o neoliberalismo". En: TENTI FANFANI, E. (comp.). *Problemas de gobernabilidad de los sistemas educativos*. Buenos Aires, Argentina: IIPE- UNESCO Ediciones.

FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

IIPE/ SITEAL (2008). *Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina 2008. La escuela y los adolescentes*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones IIPE- UNESCO.

HALL, S. y JEFFERSON, T. (2006). *Resistance through Rituals*. United Kingdom: Routledge.

KESSLER, G. (2004). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, Argentina: IIPE- UNESCO Ediciones.

LÓPEZ, N. (2008). *Nuevas leyes de Educación*. Buenos Aires, Argentina: IIPE- UNESCO Ediciones.

MAYER, L. (2009). *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

NEUFELD, M. R. y THISTED, J. A. (2007). *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.

NOEL, G. (2009). *La conflictividad escolar cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: UNSAM Edita.

NOEL, G. y MAYER, L. (2009). Propuesta de Seminario "La Conflictividad Cotidiana en la Escuela", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. (Mimeo).

PUIGGROS, A. (1990). *Historia del Sistema educativo argentino*. Tomo 1. Buenos Aires, Argentina: Galerna.