

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

María Lorena Alonso ¹

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

Desigualdad social - Migrante - Pluralismo cultural

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

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

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

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

Social inequality - Migrant - Cultural pluralism

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

La asignación universal por hijo (AUH)

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

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

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

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

El contexto

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

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

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

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

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

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

Las participantes

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

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

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

La AUH, trayectorias escolares y multiculturalismo

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

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

pecto de la cultura escolar, requiere de ciertas puntualizaciones.

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

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

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

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

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

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

Cuadro 1: Datos de la muestra

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

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

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

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

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

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

Aquí retazos de las entrevistas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Si bien la AUH constituye una asignación económica valorada positivamente

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

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

Reflexiones finales

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

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

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

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

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

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

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

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

códigos culturales están condenados al fracaso.

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

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

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

Original recibido: 18-04-2013

Original aceptado: 19-03-2014

Referencias bibliográficas

Aguirre, P. (2010, noviembre). Exposición en la segunda jornada "Asignación universal por hijo e impactos sociales". *Asignación universal por hijo. Ciclo de conferencias*. Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS), Red Argentina de Ingreso Ciudadano (REDAIC), Buenos Aires. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf.

Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. Chung, P. Ballsrganista y G. Marin (Eds.). *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research* (pp. 17-37). Washington: American Psychological Association.

Bonilla Silva, E. (2004, noviembre). From bi-racial to tri-racial: Towards anew system of racial stratification in the USA. *Ethnic and Racial Studies*, 2 (6), 931-950.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2009). *Panorama social de América Latina 2009*. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/37839/PSE2009-texto-completo.pdf>.

Díaz, R. & Rodríguez, A. (2007). La interculturalidad en debate: apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante. *Astrolabio*, 4, 1-22.

Domenech, E. (2003). El multiculturalismo en argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones. *Estudios*, 14, 33-47.

Dussel, I. & Southwell, M. (2006). De quién y para quién es la escuela. *El Monitor*, 5 (9), 25-31.

García C. F., Pulido, R. & Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 13, 223-256.

Goldar, M. R., Dominguez, A., Masnú, M. A., Paez, N., Aciar, C., Potaschner, P. & Chiavetta, V. (2012, enero). Informe final. Consejo Federal de Inversiones - Consejo Ecuménico de Cuyo. *Impacto e implicancias de la asignación universal por hijo en políticas públicas provincial y municipales de Mendoza. Propuestas a futuro*. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de <http://www.ecumenica.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/Informe-Final-AEC.pdf>.

Lo Vuolo, R. (2010, noviembre). Comentario en la primera jornada "La asignación universal por hijo frente a un ingreso ciudadano en la niñez". *Asignación universal por hijo. Ciclo de conferencias*. Asociación Argentina de Políticas Sociales (AAPS), Red Argentina de Ingreso Ciudadano (REDAIC), Buenos Aires. Recuperado el 5 de mayo de 2012, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf.

Kaplan, C. (2010). Exposición en la cuarta jornada "Asignación universal por hijo y

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

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

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

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

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

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

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

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