

MATERIAL DE REFLEXIÓN

“LA EDUCABILIDAD BAJO SOSPECHA”

RICARDO BAQUERO – Universidad Nacional de Quilmes-

Las preguntas por la posibilidad y el alcance de lo educativo cobra dramatismo muy cruel en la atención, por supuesto, de los alumnos provenientes de los crecientemente castigados sectores populares. La certeza sobre la dureza y condición crítica de subsistencia de nuestros niños se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz. La duda es razonable tanto sea por los evidentes índices de repitencia, deserción o de ingreso tardío al sistema educativo, como por la creciente sospecha de que la baja en los logros a que aspiramos muchas veces institucionalmente, se traduce incluso en la promoción -en ciertos casos- de los alumnos, a pesar de no haber obtenido siquiera los aprendizajes esperados en un contexto de expectativas ya reducidas.

En este trabajo se formulan algunos problemas que plantea la definición de “**educabilidad**”, entendida en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos, en situaciones definidas. Es necesario ponderar además, cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo y con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o estrategias integradoras.

La educabilidad como problema escolar: una matriz comeniana

El tema de la “educabilidad” es un tema clásico en el pensamiento pedagógico y aún filosófico. En términos generales parece hacer referencia a una suerte de inmadurez, incompletud o, visto desde su aspecto de apariencia positiva, a una gran flexibilidad o posibilidad de cambio como producto de la experiencia, en sentido amplio, que parece portar de modo especial –o incluso esencial- el ser humano. Incompletud y plasticidad parecen expresar aspectos complementarios. Habría algo de una incompletud y apertura al cambio, al moldeamiento, un rasgo de plasticidad, al fin, en el despliegue de la misma naturaleza humana que consiste precisamente en esta suerte de necesaria acción educativa para lograr su efectivo despliegue.

Sin embargo, esta primera dimensión del problema se ha articulado de diversos modos, pero con insistente recurrencia con el problema de la educabilidad como “*capacidad*” de ser educado; esto es, como capacidad diferencial entre sujetos o grupos de sujetos. En tal sentido, el problema de la capacidad de ser educado, como atributo de posible humanización se enhebra con el otro clásico problema del desarrollo intelectual. Pero, el problema de la educabilidad no parece ser equivalente a la capacidad de aprender, a secas. Primero, porque la posibilidad de aprender parece ser un atributo compartido con otras especies no humanas. *En tal sentido, la educabilidad parece emparentada con los procesos de humanización en sentido fuerte.*

Se comprende que habrá un efecto particular sobre este problema con el surgimiento de las prácticas de escolarización masiva modernas. Será preciso diferenciar:

- ❖ la educabilidad en general, relativa a la capacidad de ser criado de forma humana y subjetivarse, o, si se quiere, la que concibe a tal atributo como esencial a lo humano,
- ❖ con el problema de la educabilidad en términos escolares; es decir, en términos del acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos.

La matriz comeniana (Comenius) supone un atributo de partida esencial a lo humano que justificará el ideal pansófico – aquel de *“enseñar todo a todos”*. Para Comenius el hombre completo, tanto su alma como su cuerpo, tiene el fin último de conocer.

El ideal pansófico supone varios elementos importantes:

- la inclusión “universal” (la inclusión inicial y genérica de toda la juventud, con independencia de su origen acomodado o humilde, de su sexo o de su indudable variedad de tipos de ingenio)
- la creación de un colectivo de educandos
- la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneos.
- La generación de un método único de enseñanza
- La estructuración en forma graduada y simultánea de la enseñanza
- La detección como consecuencia de la ineficacia del método, de los no educables.

Es importante recordar que en los supuestos de partida comenianos – y muy probablemente, en el conjunto de la matriz evolucionista moderna- existe una noción clave: la armonía supuesta entre el hombre y el orden natural. En el caso de Comenius, armonía que expresa aquella originaria concebida en la creación divina. Dice: *“Es tan raro hallar seres en absoluto tan faltos de entendimiento como faltos de algún miembro por la naturaleza. En realidad, la ceguera, la sordera, cojera o mala salud muy rara vez nacen con el hombre, por lo común se adquieren por culpa nuestra; de igual modo la extremada estupidez del cerebro”*

La “extrema rareza” no lleva a poner en duda el ideal universalizante y la prescripción comeniana arroja un optimismo y una mirada penetrantes:

Los desafíos a la educabilidad no deben buscarse necesaria y habitualmente en fallas de la naturaleza de los hombres, sino, en todo caso, en el efecto de las prácticas de crianza o educación humana. En última instancia, en la ineficacia del método.

La doble insistencia comeniana en no sospechar inicialmente de la naturaleza original e irremediablemente dañada del alumno, sino en la insuficiencia del método, es crucial.

- Por una parte, por el llamado a aceptar el desafío del diseño de prácticas educativas que deberían capturar con acierto a una amplia variedad de sujetos, tendiendo al universo.
- Porque la operación comeniana muestra al desnudo lo que ha quedado fosilizado en nuestras prácticas psicométricas o psicoeducativas: el problema de la educabilidad se dibuja sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto.

La prescripción comeniana es no apresurar el juicio sobre la naturaleza ineducable de un sujeto y la necesidad de sospechar del método cuando los aparentemente ineducables sean muchos.

Dicho de otro modo, ***la educabilidad se define en la relación educativa misma y no en la naturaleza del alumno.***

La referencia a la diversidad que hace Comenius *“no remata en la necesidad de crear diversos métodos (Narodowski y Ferreira) sino a realizar ajustes posibles a un método único”* y constituirá también uno de los supuestos de nuestra concepción moderna y persistente en buena medida hasta nuestros días, en la matriz evolucionista de curso único y en la lectura de la diferencia como retardo, detención o desvío de un curso único de desarrollo deseable.

La ficción de la homogeneidad de la población escolar común.

Forma parte de nuestro discurso educativo *standard* la necesidad de atender a la diversidad. Es claro que si aparece como una urgencia relativa para la regulación de nuestras prácticas, obedece en parte al hecho de reconocer la injusta exclusión habitual que había operado el sistema educativo con un enorme cúmulo de diferencias, o como, había logrado o logra asimilarlas bajo la figura de una *inclusión excluyente*.

No es siempre claro el fundamento ni los objetivos que anima o persigue esta intención, al menos declarada, de atender a la diversidad, que aparece en el cotidiano de nuestras prácticas y discursos. Lo que con seguridad muchas veces termina produciendo, es al fin una sospecha sobre la educabilidad posible de la población diversa a atender.

Lo que interesa notar es que, por extensa que se hiciera la lista de lo diverso, el problema no radica en su posible expansión, sino, algo paradójal para el sentido común: en lo que ahora se excluye.

El problema radica en los criterios bajo los cuales definir lo diverso. Pensar la heterogeneidad puede hacerse según una versión débil o según una versión fuerte.

- ❖ ***En la versión débil:*** se percibe lo diverso como una alteridad con respecto a un tipo de homogeneidad. Esta homogeneidad puede ser relativa al punto de partida de los sujetos: su nivel de conocimiento previo, su CI, sus estructuras de personalidad, su lengua materna... O bien la homogeneidad puede pensarse también con respecto a las metas: un mismo logro relativamente homogéneo sitúa a los aprendices en un punto de diversidad. Es probable que la lógica de la escolaridad “común” esté fuertemente impregnada de esta concepción de lo diverso y con cierto sentido de marcada matriz comeniana.
- ❖ ***La versión fuerte o radical*** entendería que la atención a la diversidad debería hacerse cargo de la provisionalidad o carácter político de todo enunciado de homogeneidad relativa, más aún cuando se lo piensa a la manera de parámetro para la delimitación de una frontera de inclusión/exclusión. En este caso, la diversidad debe pensarse como una característica de toda población escolar, aún de aquella que ilusiona con su aparente homogeneidad. En tal sentido, puede hablarse de *diferencia* como una manera de señalar aquellos elementos singulares de la subjetividad –o propios de una identidad cultural– bajo la perspectiva de atender a esta identidad más allá de las intenciones homogeneizadoras de las prácticas docentes.

Aunque la diferencia entre ambas perspectivas no muestra claramente ni en forma directa cómo debería rematar en criterios para orientar las prácticas de enseñanza, tienen la virtud de resaltar elementos muchas veces impensados del discurso y prácticas educativas y psicoeducativas.

En cierto sentido, el problema es muy viejo. *Hace mucho que se ha advertido cómo la escuela ha desarrollado prácticas de enseñanza bajo la premisa falsa de la homogeneidad de puntos de partida. Incluso se ha advertido sobre las consecuencias injustas que trae sobre los niños que poseen un acceso nulo o muy pobre, por ejemplo, a prácticas lectoras. Y su punto relativo con respecto a otros niños se traduce en una desventaja, cuando la escuela no atiende a este elemento diverso, en cierto modo, a las condiciones de educabilidad.*

También sería poco riguroso afirmar que la escuela no ha atendido a la diversidad. Se ha visto el ejemplo comeniano. En verdad, buena parte de la historia de la psicología educacional consistió en el desarrollo y uso de instrumentos y técnicas que permitieran dar cuenta de las diferencias individuales de tiempos de aprendizaje,

de niveles de inteligencia, de hábitos personales...En cierto modo atendió a la diversidad definiendo los criterios que otorgaban identidad al “alumno común”, sano, normal.

La homogeneidad en la lógica escolar parece partir, en buena medida, de la posibilidad de obtener logros relativamente homogéneos por medios homogéneos (por métodos relativamente únicos orientados por haber capturado la naturaleza del desarrollo o esencia humanas) habida cuenta de la diversidad relativa de los sujetos. Es decir, los alumnos, aún los agrupados en un mismo grado y sección de una escuela común, poseen diferencias entre sí, pero éstas, en la medida en que no afecten su educabilidad en términos de los tiempos y formas del dispositivo escolar, no resultan relevantes.

De algún modo, muchas de las concepciones presentes sobre la integración de niños con necesidades especiales o sobre la inclusión de niños de etnias o culturas minoritarias, parecen basarse en una discusión sobre los criterios de educabilidad de los sujetos en las condiciones actuales o levemente alterables del dispositivo escolar. *El riesgo es que se esté dando una discusión sobre el problema de la eficiencia o eficacia de la escolarización de estos niños, con poca atención a la necesidad de preservar su identidad o a la necesidad de leer su diferencia como tal.*

Lo que se pretende es hacer notar que el tema de lo diverso no fue ignorado por la escuela, sino tramitado de un modo naturalizado bajo la premisa de un tipo de alumno ideal, normal, sano, que cada alumno expresaría en cierto porcentaje. Si la dispersión con respecto al tipo ideal resultaba no gobernable según la gestión de una práctica escolar común, se prescribiría la necesidad de una práctica diferente que, claramente en muchos casos, implicó una segregación o una violencia particular en la persecución de los logros relativamente homogéneos que anima al proyecto escolar, común o no.

Estamos poco atentos a pensar la diferencia como algo no sólo a respetar sino incluso a promover. Es sin duda complejo gestionar e imaginar, un espacio educativo en donde conciliemos el acceso a saberes y prácticas que juzgamos indispensables, con el respeto o la promoción efectiva de la expresión o construcción de singularidades. Es complejo imaginar una práctica que intente de algún modo dar lugar a lo incierto, a la novedad, a lo irreductible.

La educabilidad en una matriz vigotskiana: el fracaso escolar y los usos de la ZDP

El problema de la educabilidad y su sospecha jaquea ahora con insistencia en torno al problema del fracaso escolar masivo – ligado estrechamente a los niños pertenecientes a los sectores populares- como uno de los más significativos y graves en cuanto al efecto de ignorancia de la diferencia. De modo deliberado o encubierto, sea como expresión de la deserción o rezago escolar, o de la habitual “promoción social”, sin correlato en logros efectivos en el aprendizaje, el fracaso masivo expresa generalmente dos lugares comunes del sentido común que delatan problemas de gravedad:

- En primer término, existe una suerte de justificado pesimismo, en parte, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares.
- En segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños; es decir, sobre su educabilidad entendida como *capacidad de ser educado*.

Los desarrollos de la llamada Psicología Cultural –y varias derivaciones del programa de cuño vigotskiano- ilusionaron con la posibilidad, más o menos cercana, de revisar algunos de estos problemas de manera radical. Sin embargo, ha habido varias limitaciones a esta esperanza y generalmente parecen explicarse por una nueva confianza en el impacto posible de un nuevo marco psicológico sobre las prácticas educativas *sin advertir la larga cadena de mediaciones que existe entre los desarrollos teóricos (muchas veces de campos básicos de la propia psicología) y el cotidiano de las aulas.*

Pero también, aunque parezca algo paradójal, no siempre un desarrollo teórico atento a la naturaleza inherentemente social del desarrollo humano advierte el *carácter político* de los procesos educativos, entendidos como procesos de *gobierno del desarrollo*, en sentido foucaltiano. Es decir, una concepción no naturalizada del desarrollo ontogenético, puede sin embargo *aparecer acompañada de una suerte de naturalización de la propia historia o los contextos de enseñanza como el escolar.*

Se nos impone revisar dos problemas centrales:

- ❖ Por una parte, los riesgos de volver a caer en concepciones reductivas y aplicacionistas exageradamente enfáticas que parecen portar los desarrollos de la psicología, a la manera de un cuerpo prescriptivo sobre lo educativo.
- ❖ En segundo término, los riesgos de no advertir la historia, sentido y naturaleza de las prácticas psicoeducativas emplazadas en los dispositivos escolares modernos. Los discursos y prácticas psicoeducativas han colaborado fuertemente a legitimar la exclusión de los sujetos sospechados de su competencia para ser educados, y en la producción de la propia infancia moderna y los criterios para evaluar su secuencia evolutiva esperable, saturada de normalidad.

Algunos ejemplos de este plano relativo a los “usos” de las teorías y prácticas psicológicas en lo educativo pueden encontrarse en el uso ya divulgado de nociones como la Zona de Desarrollo Próximo, de la obra vigotskiana.

La hipótesis vigotskiana consistía en dos ideas cruciales:

- Será la actividad intersubjetiva –culturalmente situada y mediada semióticamente- la que produce el desarrollo; para ser más preciso: *el desarrollo cultural* específicamente humano.
- Esto trae como consecuencia una variación que explica el desarrollo o aprendizaje de los sujetos. Esto último, toda vez que los desempeños subjetivos, aún cuando expresan un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo siempre (aunque no exclusivamente) cultural y se escenifican en una situación también culturalmente significada.

La unidad de análisis adecuada para comprender los desempeños subjetivos y predecir los desarrollos y aprendizajes posibles, implica elevar la mirada (habitualmente sólo posada en el sujeto) y *comprender las propiedades situacionales* que explican el desarrollo actual y contienen claves sobre el desarrollo posible. Esto es, ***la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos, sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo, con las propiedades de la situación.***

Si esta advertencia cabe es porque con relativa frecuencia se reduce el uso o interpretación del marco vigotskiano a:

- a) Una especie de “psicometrización” de la ZDP, o al menos una reducción de su implicancia a una suerte de ajuste a los procesos diagnósticos habituales.
- b) La ponderación de la actividad intersubjetiva sólo como un *medio* para el desarrollo -al fin- individual.

- c) Los criterios de desarrollo normal son reconocidos como de naturaleza cultural, pero con mayor dificultad en su naturaleza política, quedando en buena medida también naturalizados.
- d) La idea de que la ZDP está llamada a legitimar las prácticas docentes *per se*; esto es, incluidas aquí las prácticas tradicionales, sin advertir muchas veces, la necesidad de discriminar el componente descriptivo-explicativo de la ZDP (en tanto ley de desarrollo ontogenético) de la concepción pedagógica o didáctica deseable.
- e) La idea de que la mediación semiótica como inherente a la actividad intersubjetiva, expresada en la ZDP, es reductible a un proceso en última instancia *comunicativo*. Algo así como si la *buena enseñanza* fuera aquella que produce una comunicación sin ruidos, o la construcción de significados compartidos sin reparar en el carácter inherentemente asimétrico de las interacciones docente-alumnos de las prácticas escolares.

Lo que se quiere mostrar es el riesgo posible de considerar que una posición psicoeducativa que diga o intente enrolarse en una concepción vigotskiana, considere que por el hecho de enunciarlo pareciera portar, en sí, una sensibilidad particular a la diferencia cultural, cuando en verdad, ***si no se revisa en detalle la concepción de sujeto sustentada y la del propio desarrollo en situaciones escolares***, probablemente arribemos a explicaciones del fracaso masivo que ponderen la diferencia cultural o social como causa del fracaso.

Todo parece indicar que, ante el fracaso escolar, ***deberíamos dejar de sospechar***, tan de inmediato, ***de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones o condiciones de educabilidad***.

PERLA ZELMANOVICH - "Contra el desamparo" Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Dussel, I. y Finocchio S. (comp.) Fondo de Cultura Económica. Buenos aires 2003.

En la Argentina, más de la mitad de los chicos viven bajo la línea de pobreza. Los medios de comunicación revelan cifras que alarman, inquietan, asustan... Escenas de hambre, de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos "igualmente" vulnerables. Al desamparo, que como reza el diccionario, es la "falta de recursos para subsistir", a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y creencias.

Pero la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible, si hay un "Otro" que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama significativa, lo que irrumpe de la realidad.

Ese "Otro" es por ejemplo, el personaje del padre en la película de Roberto Benigni, "*La vida es bella*" quien sostiene para su hijo una escena lúdica que pone un velo de significaciones a esa realidad inexplicable de los campos de concentración, a los que él también está sometido. Velo que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia

necesaria con los hechos, que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos.

Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de éstas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas, de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

Detenernos en las diferencias entre niños y jóvenes por un lado, y adultos por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya a evitar que los adultos, en las escuelas, incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no son otra cosa que diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido.

Si afirmamos que son los chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al *hockey*, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que participan en olimpiadas, es porque existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia con los adultos. Podemos seguir el rastro de esa diferencia en el desamparo originario, en la completa dependencia del “Otro” que inaugura la vida del cachorro humano. Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un “Otro” que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente.

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil.

Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas se vienen produciendo en las relaciones entre generaciones han abierto el debate acerca del fin de la infancia. Chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas; chicos que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información por medio de imágenes y lecturas que los adultos; chicos que trabajan junto a sus padres; que ponen en cuestión su propia condición de niños. Chicos que despliegan una violencia que

irrumpe muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica; que insultan, gritan, se pelean, que agreden y desafían a sus maestros; chicos que se tornan “ineducables”.

Pero leer en esas fronteras desdibujadas la “desaparición” de estas fronteras, es al menos riesgoso, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. *Resulta preferible, en todo caso, leer estos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras entre niños y adultos.*

Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla.

Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del niño, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. Pensar esta condición particular de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, y conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura.

En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo nuestro papel de mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora.

Los adultos que habitamos las escuelas – “último bastión donde es posible demandar y encontrar que ésa es la ventanilla donde se puede encontrar una respuesta”- jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.

Esto nos lleva a pensar que ***lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra.***

LILIANA SINISI: “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales”

Para iniciar el tratamiento de esta problemática, es preciso analizar algunos conceptos:

Multiculturalismo: Surge para dar cuenta de una realidad que implica el reconocimiento de que, en un mismo territorio, pueden existir diferentes culturas.

*) ***El multiculturalismo conservador*** implica sostener la igualdad entre las minorías étnicas y la construcción de una cultura común. Mc Laren afirma que existen comunidades de “orígenes culturales limitados” frente a otras más “racionales”, representados por la cultura blanca. Avalan el asimilacionismo y el monolingüismo. No hay un cuestionamiento a la cultura “blanca”.

*) **El multiculturalismo liberal** sostiene la igualdad cognitiva, intelectual y racional de los diferentes grupos. Las limitaciones culturales pueden ser modificadas por la educación, para que todos puedan competir en el mercado. Esta postura enmascara las relaciones de desigualdad y encubre el lugar de privilegio que ocupa la cultura dominante.

*) **En el multiculturalismo crítico y de resistencia**, la cultura es vista como conflictiva y la diferencia/diversidad, como producto de la historia del poder y la ideología. Se critica la idea de una cultura común que encubre relaciones sociales asimétricas.

El multiculturalismo crítico se propone identificar las relaciones de poder, historizar y cuestionar las formas en las que se manifiestan las desigualdades.

*) **La ideología del respeto y la tolerancia** : “naturaliza”, oculta y silencia las relaciones de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de los bienes económicos y simbólicos. La escuela es concebida desde la perspectiva humanista-liberal como “*el lugar de encuentro de la diversidad cultural*” y bajo una supuesta igualdad y armonía, ese “encuentro” está signado por la supremacía de un “nosotros” blanco y occidental.

La pretendida “polifonía de culturas” enmascara la afirmación de superioridad de un modelo de sociedad sobre los otros, dando paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de bienes económicos y simbólicos.

La escuela es una institución social y “**producto de la construcción social**” atravesada por múltiples y complejas problemáticas . Entre ellas, la construcción de “lo social” en el espacio de la escuela y del aula, en el marco de relaciones producidas por una constante negociación de significados entre lo que ya “trae” de la casa y que conforman su identidad individual y social, y las nuevas significaciones de la “experiencia formativa escolar”.

Concebida como vehículo “homogeneizador” de las diferencias, la escuela se encuentra en la actualidad atravesada por el conflicto que plantea esa tradición fuertemente arraigada en el imaginario, frente al aumento cada vez más significativo, en su interior, de representaciones estigmatizantes y prácticas contradictorias de inclusión-exclusión con relación a la alteridad. (el otro)

En el análisis de la situación de prejuicios y discriminación en la escuela, no se intenta culpabilizar a docentes y niños, sino tratar de entender la trama de significaciones construidas, y por lo tanto históricas (Tadeus da Silva), que definen y excluyen al “diferente”, en el marco de una fuerte crisis económica; transformaciones del escenario mundial; nuevo modelo político del Estado y sus derivaciones de privatizaciones, individualismo y competencia; neodarwinismo; desigualdad; quiebre de solidaridades.

La etnografía escolar

Las relaciones entre diferentes grupos humanos no son estáticas ni ahistóricas, sino que conforman un entramado complejo relacionado con la estructura social y por lo tanto, con las relaciones sociales de producción. Por eso, *las relaciones entre clase social y etnia son significativas* cuando se hace referencia al análisis de las contradicciones que se establecen en el interior de las sociedades nacionales dominantes, generando situaciones de desigualdad social y de **estigmatización** de los grupos considerados diferentes, que es un atributo altamente desacreditador

construido en relación a ciertos estereotipos y marcas; mezcla de clase social, residencia y etnia.

La construcción de estigmas se encuentra dentro del marco de relaciones sociales determinadas, ya que involucra las definiciones que las demás personas realizan sobre un sujeto y viceversa. En la construcción de dichas definiciones aparecen construidos códigos de categorización y representaciones, por el cual se afirma la diferencia del “nosotros” frente a “otros”.

El circuito de estigmatización favorece el surgimiento de las “*experiencias de diferenciación negativa*”: algunos docentes, ante las circunstancias que viven (desvalorización profesional, bajos salarios, formación deficiente para enfrentar las actuales dinámicas sociales y culturales), terminan culpabilizando a los niños, acusándolos de ser los artífices de la desvalorización de su práctica. Estas experiencias se traducen además en “*alterofobia*”: no necesariamente fobia a los otros, aunque pueda serlo, sino “*fobia a la mezcla de otros órdenes con el propio*”

En relación a este punto **F. Savater**, analiza la cuestión de la “*heterofobia*”: *el sentimiento de temor y odio ante los otros, los distintos, los extraños, los forasteros, los que irrumpen desde el exterior en nuestro círculo de identificación*. Sentimiento, por otra parte muy humano, ya que presta importantes servicios a la internalización de nuestra disposición social, dada la disposición mimética, a imitar, que hace previsible las conductas, al homogeneizar colectivamente los juicios, al encauzar los deseos, al identificarnos con los demás instituyendo como tales a nuestros semejantes.

Primero la imitación de la lengua y luego la imitación de los comportamientos sociales adquieren primacía en la adaptación social del individuo. Luego, la imitación se ritualiza por medio de la educación; lo espontáneo se convierte en forzoso y los parecidos se van estereotipando cada vez más.

De la imitación se pasa a la identificación y de allí a la asunción definitiva de la identidad propia. La coherencia social así establecida provoca también no sólo armonías, sino conflictos. Socializamos nuestros deseos que permiten las imprescindibles uniformidades institucionales; pero, cuando lo deseado es “escaso”, el deseo propio se ve desestabilizado por la “competencia”. Lo que sale de la normalidad compartida suscita animadversión.

En el fondo, la tan blindada identidad colectiva y su asunción individual no expresan la realización de ningún “ser” específico e irrenunciable, sino el acatamiento común a un determinado juego de respuestas a los problemas vitales. Es prudente perpetuar esas respuestas para la comunidad, pero también es útil modificarlas y aún imprescindible sustituirlas por otras más aptas. Pero, lo nuevo, tropieza siempre con un duro periodo de pruebas: el *misoneísmo*, el odio y la zozobra que se siente ante lo nuevo, debe ser sin dudas, la más antigua de las manifestaciones de heterofobia.

Adoptar las novedades es difícil dentro del círculo reforzado de la identificación social; pero convivir con lo diferente, pluralizar las posibilidades dentro del ser colectivo es cosa aún más delicada. La convivencia con lo distinto introduce un factor de alarma y de inestabilidad tanto en el conjunto como en la estructura psíquica de cada cual. La mimesis deja de ser un mecanismo automático, acrítico e impone una evaluación previa a la elección consciente.

En sus orígenes las sociedades tienden a legitimar sus identidades por la religión, los “ancestros que nos han hecho ser como somos”, lo biológico, la pureza racial, la lengua, ... Estos fatalismos sociales del racismo biologicista y el determinismo cultural coinciden en el miedo, la fobia al mestizaje que, por otra parte, vulnera otra pasión humana: la curiosidad, la perfectibilidad que salva del estancamiento y permite el despliegue del espíritu.

Las sociedades que han “progresado” más y son más “modernas” en el sentido laudatorio de los términos son aquellas capaces de integrar mayor número de diferencias dentro de los derechos reconocidos por una ley común, las que han reconocido al máximo la autonomía de los individuos, las que han encontrado un marco homogéneo que permita la mayor heterogeneidad. Pero es en estas sociedades donde se dan los casos más escandalosos de xenofobia: primero, porque son las únicas que se atreven a conceder el estatuto de igualdad a los diferentes y, segundo, porque son las únicas en las que la heterofobia es repudiada como un escándalo o perseguida como un delito en lugar de ser tenida como una expresión elemental y casi forzosa de salud comunitaria.

La lucha contra esta enfermedad moral, la heterofobia, pasa por respetar la originalidad de la identidad personal - relativa y condicionada- por encima de la identidad colectiva que impone sumisión. Las concesiones que se hagan a este respecto siempre alientan manías y actitudes persecutorias.

“Ser uno mismo y conquistar su individualidad no consiste solamente en elegir sus propios modelos de conducta, sino también exigir en la relación interhumana el ideal ético de la igualdad de derechos de la persona” - G Lipovetsky

Una condensación estigmatizante implica una categorización estigmatizante (ej: la lentitud de los niños bolivianos), que resume el estereotipo cultural racializado, el supuesto determinismo ambiental, la capacidad intelectual y, consecuentemente, la esperable conducta escolar, que configuraría lo que G. Frigerio llama “biografía social e intelectual anticipada”. Es una “marca natural” que se lleva , que se “hereda” de padres a hijos y que difícilmente el grupo pueda revertir.

En la red de representaciones y sentidos, los docentes construyen relaciones de oposición “unos-otros”; *un “nosotros”* de “cultura occidental”, “cumplidores de la ley”, “decentes”, frente a *un “otros”* visto como “lentos”, “atrasados”, “ilegales”, “inmorales”, “invasores”.

Pero, **los espacios escolares “multiculturales”** que se constituyen en la intersección de las múltiples variables que abrevan en la escuela: barrio en el que está inserta la escuela, situación social, cultura, nacionalidad, etc de los sujetos que están en ella (docentes, alumnos, padres), los “otros”, no son sólo “otros culturales”, son también los llamados “niños-problema”, los “violentos”, los “pobres” . los que vienen de familias “desorganizadas, monoparentales” . En estas escuelas, esos “otros” son los que refuerzan o adquieren un **estereotipo** (conjunto de rasgos que caracterizan un grupo en su aspecto físico, mental y de comportamiento) diferencial negativo que se contrapone al estereotipo de niño “normal”, idealizado, de “buena familia”

Sin embargo, al construirse la relación *nosotros-otros* como una relación entre opuestos irreconciliables, se está negando que “otros somos todos”, porque la diferencia es tal, en tanto se constituye como relacional y dialéctica: *nos-otros*.

Es importante además no perder de vista que, en la relación *nosotros-otros*, la construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan , por un lado, en la elaboración de marcos conceptuales; y por otro, en la carga de significados, interpretaciones y representaciones que los actores sociales le atribuyen a esas diferencias.

Precisamente el auge del “relativismo cultural” y del “respeto por las culturas”, produce que los docentes tejan una serie de hipótesis acerca del comportamiento de los “otros”, tratando de explicar sus costumbres, evitando juicios valorativos, adoptando actitudes “misericordiosas”.

También las instituciones escolares producen o construyen sobre los niños migrantes y sus familias, **estereotipos culturales racializados - rraciación** -, sobredimensionando la diversidad como causa de conflicto, fracaso, entendimiento (bolivianos, peruanos) , o ultrageneralizando estereotipos positivos (“inteligencia” de los coreanos , incluyendo en “coreanos” a chinos, taiwaneses)

Un estereotipo muy recurrente es el relacionado con la pobreza. El aumento de la pobreza urbana repercute de manera contradictoria en los docentes y en las familias “tradicionales”. La pobreza es concebida muchas veces, como “cultura”, como forma de vida que se autoperpetúa y se reproduce de padres a hijos.

La construcción de estereotipos se realiza a través del conocimiento cotidiano y del sentido común. De la misma forma se realiza la construcción de **prejuicios**. (el

pensamiento cotidiano es un pensamiento fijo en la experiencia, empírico y, al mismo tiempo, ultrageneralizador).

Este proceso ultrageneralizador se lleva a cabo por dos caminos: por un lado “asumiendo” estereotipos o esquemas ya elaborados, y por otro lado, se adquiere a través del medio en que crece el individuo. Si bien el prejuicio puede ser individual, la mayoría de nuestros prejuicios tiene raíz social, ya que “solemos asimilarlos directamente de nuestro ambiente”. Es importante destacar dentro de este esquema, la función “integradora” del prejuicio, ya que sirve para mantener la cohesión de la identidad de “nosotros”, ante los sujetos objeto de la **discriminación**.

Es importante tener en cuenta que no siempre existe una relación tan explícita entre discriminación y prejuicio; la discriminación aparece por “vías indirectas u ocultas”, ya que muchas veces implica un compromiso público difícil de asumir. Se lo hace como problema de otros, pero muy pocas veces la escuela aparece asumiendo su lugar de productora de sentidos, representaciones y prácticas muy cercanas a la discriminación y exclusión.

Diversidad cultural e Integración

Para la Antropología clásica la diversidad cultural y su posible “integración” fue tratada de diferentes maneras.

--- Para el “evolucionismo”, existía un único modelo de civilización o progreso representado por la sociedad victoriana. La diversidad cultural existente era vista como supervivencia de etapas anteriores. El sistema educativo formal permitiría que los sectores “más atrasados” - las otras culturas - entraran en la corriente de civilización y el progreso, *asimilando* la diversidad cultural existente al modelo occidental. La asimilación “pretende hacer que el otro sea como yo”.

--- Para el “culturalismo”, el problema de la diversidad es tratado a través del “relativismo cultural” o el respeto por las culturas. El relativismo creó modelos estáticos de explicación, por los cuales las culturas permanecían inmodificables ante el contacto cultural, ya que la interacción podía llevar a la *desintegración* de la cultura.

Cuando trató de explicar el fracaso escolar de alumnos pertenecientes a las minorías, se utilizó el término de *diferencia cultural*. Se piensa la escuela como el ámbito donde se producen “conflictos culturales” basados en diferentes códigos, lenguajes y representaciones pertenecientes a esas minorías, los otros niños y los representantes de la institución escolar.

--- Actualmente, los discursos sobre la diversidad, la identidad, la integración, la discriminación y la xenofobia se han reactualizado. Diferentes vertientes teóricas de las Ciencias Sociales tratan de analizar estos procesos, cuestionando por un lado los modelos etnocéntricos y asimilacionistas, y por otro lado, poniendo en evidencia el aumento de la exclusión social como consecuencia de las políticas racialistas del neoliberalismo conservador.

La integración

*) “ Es querer que al otro se lo trate como a mí, supone respetar al otro en su diferencia, pero no encerrarle en las mismas. (Harlem Desir- 1992)

*) Otros cuestionan la idea misma de integración: “ por la integración hay que renunciar a uno mismo, renunciar a la propia identidad (Tomás Calvo Buezas- 1992)

*) Hay quienes piensan la integración y la asimilación como dos procesos conjuntos y contradictorios: “una población puede estar asimilada culturalmente a la sociedad receptora, pero no integrada socialmente” (Álvarez Doronsoro- 1992)

El sistema argentino se conformó en el paradigma positivista y evolucionista en educación teniendo como objetivo eliminar la cultura popular, y de los grupos

tradicionales considerados *bárbaros*. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una “integración” obligada a la civilización representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo integracionista persistió, con algunas modificaciones hasta nuestros días.

La Ley Federal incorpora las diferencias culturales desde la enseñanza de la tolerancia, el respeto y la no discriminación. Se reconoce la situación de confrontación de historias y de realidades diferentes en el aula, pero los maestros parten de un “relativismo ingenuo” que piensa las culturas como entelequias aisladas que se “encuentran armónicamente” en el ámbito escolar. *El conflicto se elimina a través del respeto por las diferencias y se ocultan los enfrentamientos producidos por la desigualdad estructural.*

Ligado a la eliminación de las prácticas discriminatorias y a fomentar la tolerancia, el respeto y la aceptación de los niños que presentan diferente nivel de capacidades, se ha propuesto la “integración” de niños con necesidades educativas especiales (NEE), a la escuela común, poniendo en la “misma bolsa” problemáticas biológicas, culturales y sociales y problemas de aprendizaje.

El “uso acrítico” del concepto integración supone la manipulación de las categorías que, aplicadas a situaciones de la vida cotidiana *las naturalizan, las cosifican, las reifican y psicologizan construyendo biografías anticipadas.*

--- Algunos docentes construyen hipótesis acerca de los “otros”, sobre la “capacidad individual” que tienen para integrarse o no. Según este imaginario existen “marcas culturales” que son las que definen la integración o exclusión de “los otros” del colectivo “nosotros”. En estas manifestaciones, la categoría integración deja de ser un imperativo de las escuelas para transformarse en un atributo individual y cultural del alumno, “el integrado y el no integrado”.

--- Algunos datos dan cuenta que a “los no integrados” se los va apartando paulatinamente del proceso de enseñanza; se presupone que estos niños van a fracasar tarde o temprano.

--- A veces la integración es concebida como positiva cuando los sujetos se homogeneizan en la “propia clase” o en “la propia cultura”. Este alejar la diferencia en una ghattización-segregación es vista por algunos docentes como una solución positiva para eliminar la discriminación, preservar las diferencias y particularidades y favorecer la integración intragrupal.

Es así que la integración es vista por los docentes como un “conflicto” que se resuelve o no entre los niños. Para algunos directivos, el conflicto se da entre la “cultura de los docentes y la de los alumnos”, partiendo de un concepto de cultura planeado por el culturalismo que es estático, homogeneizante y ahistórico.

En definitiva *ser nos-otros* en una escuela verdaderamente integradora supone: enfrentar la problemática como propia y reconocer que no es una “isla”. Los docentes deben ser capaces de realizar una autocrítica seria y científica, reconociendo las relaciones de poder (económicas, sociales y políticas) que generan diferencias y desigualdades. No debe haber, por lo tanto, planteos utópicos y especialmente, incluir la “voz” de los silenciados, conocer cómo viven el conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

* Material de la Cátedra “Problemática Contemporánea y Educación” (2001). Licenciatura en Gestión Institucional y Curricular. Profesoras Mgter Ma Cecilia Tosoni y Mgter Ma Magdalena Tosoni. FEEyE. Universidad Nacional de Cuyo.

* -Adorno , T. “Actualidad de la filosofía” - Obras maestras del pensamiento contemporáneo- Planeta-Agostini- 1994.

* - Mejía, M. Raúl. “ Transformaciones de las intervenciones en la socialización” y “Educación y escuela en el fin de siglo” CINEP - Colombia- 1995-

* - Pérez Gomez, M.Angel. “ La cultura escolar en la sociedad neoliberal”- Morata- 1999

IDEAS CENTRALES DE LA CONFERENCIA DE LA LIC. ALEJANDRA BIRGIN EN EL ENCUENTRO REGIONAL DE SAN CARLOS DE BARILOCHE:

“UN LUGAR PARA LA ESCUELA EN SU VÍNCULO PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA”

- Poner en el centro de la inquietud: **pensar un lugar que no someta a la escuela a este tiempo** de injusticias, urgencias impostergables, crecimiento de la brecha de la pobreza (Pobres en la Argentina: relación 47 a 1). Los medios producen un *borramiento* de los datos por sobredimensionamiento o por banalización. **Los datos nos impermeabilizan o buscan convencernos de que “esto es así”**.
- Nuestro país estuvo integrado; esto se está rompiendo. **El futuro está impugnado en su esencialidad más básica**: violencia, muerte, desnutrición, crueldad.
 - Cuando hablamos de desigualdad, hablamos de **exclusión efectiva de personas**, como consecuencia de otras decisiones. La exclusión es particularmente cruel cuando hablamos de niños/as. **Marcas de la desigualdad**: los sujetos demonizados como sujetos peligrosos.
- Nuestro oficio es un oficio de palabras. ¿Cómo nombrar este tiempo con palabras que parecen no tener nada para decirnos?. Palabras:
 - ❖ **Intemperie**: “in”: prefijo negativo. No es sólo la nada o el vacío. Es nombrar algo que estuvo y ya no está: Intemperie: desamparo, desabrigo, expuesto a las inclemencias del tiempo.
 - **Pensar la escuela a la intemperie es pensar en un espacio devastado; espacio para lo inexorable, para la resignación, para la expulsión, para la naturalización de la desigualdad, para la muerte**
 - ❖ **Desintegración**: colapso
 - ❖ **Frontera**: estar adentro; estar afuera.
 - ❖ **Hoy**: paisaje político e institucional estallado. ¿Desde cuándo? En las dos últimas décadas se produce la máxima polarización social: abundancia/miseria. García Canclini: “La abundancia mezquina”. Erosión del lazo social.

¿Es éste un destino inevitable?

- Es preciso **rescatar la memoria social de una Argentina integrada**; no porque hubiera sido una sociedad igualitaria, pero sí integrada; se sostenía en

una promesa igualitaria. La escuela de fines del XIX: construcción de la argentinidad en el doble sentido contradictorio de la homogeneidad:

- Ideales republicanos de la Revolución Francesa
- Ideal que entendía la igualdad como homogeneidad y dejaba afuera las diferencias.
 - Sin embargo, fue una **escuela efectiva**. Beatriz Sarlo: “...*fue una escuela de la imposición de los derechos*”. Escuela que posibilitó el trabajo pleno, el ocio: cine subtulado, alfabetización más temprana que en España...

¿Cuál es la eficacia simbólica de la escuela hoy?

- Este es un momento de inflexión: ¿es inexorable lo que nos sucede? ¿qué lugar puede jugar la escuela y qué gestos públicos tiene que mostrar?
 - ¿Qué tenemos?. Fragmentación; pero sí tenemos fundamentalmente un **espacio público** que abre todas las mañanas; los chicos algo buscan, las familias también y hay adultos que tienen algo para dar. **Las familias depositan sus esperanzas y sus dolores** ¿lo harían con otras instituciones públicas?
 - ¿Cómo pensar en **hacer diferencia** entre el afuera y el adentro?
 - No negar el afuera; construir un lugar donde rescatar lo mejor.
 - Construir la diferencia; que pasa algo diferente.

¿Qué tiene la escuela para dar?

- Rescatar del despojo simbólico es hacernos más humanos. Animarse a hacer otra escuela sobre la base de lo que tenemos.
- ¿Cómo atender y a la vez no someterse a las urgencias impostergables (comedor)? **¿Transmitir o cuidar?** Es un **falsa oposición**.
 - **En la base educativa está el cuidado del otro** que no es una dádiva. Es el cuidado de los “nuevos”, de los que llegan a este mundo. Y es cuidado entre nosotros. Antelo: “... *el desafío es conectar inteligentemente el cuidado y el conocimiento*”.
 - **La mayor violencia de este tiempo es la pauperización de las expectativas cuando renunciamos a educar: la deserción pedagógica.** Cuando terminamos reduciendo al sujeto a su condición biológica de existencia y se le está negando el derecho a lo simbólico que es lo que hace al ser humano ser tal.
 - **Ahí está el hambre de palabras.** La escuela tiene que dar de comer palabras: para hacer a nuestros niños humanos, que es lo que nos toca.

¿Qué tenemos para dar?

- **Hay que poner la infancia al abrigo.** Construir una escuela que aloje y resguarde, que sea hospitalaria frente a la criminalización de la pobreza.
- **Insistir con la confianza.** Confianza como esperanza firme en una persona o cosa; actitud que concierne al futuro de otro. Es una apuesta; ofrece; da. Confianza como “tomar un riesgo”: no tener garantizada la respuesta; es una experiencia inicial para el ser que habla y el ser que desea.
- **La escuela como un lugar para la transmisión de la cultura** (J. Hassum: “... *somos portadores de un nombre, de una historia, de una cultura, somos sus depositarios y sus transmisores, somos sus pasadores...*”. No es una reproducción idéntica ni incesante. Se pasa

una cultura, se deja espacio para que surja algo nuevo, para recrear el legado de lo que pasamos. Nuestro país se debe una política de la memoria. **Pensar desde dónde venimos para poder ser otros.**

- **No es posible ni deseable renunciar a ser adultos.** El adulto docente tiene algo para dar; **no debe renunciar al ejercicio de la autoridad que se afirma en el saber.** La autoridad se construye desde la asimetría: el docente sabe algo que los chicos todavía no saben.

Se es una voz autorizada cuando entra a tallar la confianza; cuando se es una voz autocrítica y cuando autorizamos a los chicos: cuando creemos que los chicos pueden aprender

LOS PROYECTOS “INICIATIVAS PEDAGÓGICAS COMUNITARIAS”

Las escuelas definen en el marco del PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL, su “Iniciativa Pedagógica Comunitaria”, a partir de una problemática, interés y/o necesidad que apunten centralmente:

- ❖ **Al fortalecimiento de la ENSEÑANZA**
- ❖ **Al involucramiento con la COMUNIDAD**

La propuesta se constituye en una oportunidad y una invitación para que en forma conjunta, los distintos actores de la institución se encuentren para discutir, acordar y desarrollar colaborativamente las LÍNEAS DE ACCIÓN, articulando los procesos de construcción e implementación de los principios del PIIE con los principios de la DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS.