

# 3

## Los Problemas Sociales y la Escuela

### Desigualdad y Vulnerabilidad Social

Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación  
Subsecretaría de Equidad y Calidad



MINISTERIO *de*  
**EDUCACIÓN**  
CIENCIA y TECNOLOGÍA

# **Los Problemas Sociales y la Escuela**

---

Desigualdad y Vulnerabilidad Social

*El presente cuadernillo, el tercero de la serie Los problemas sociales y la escuela, aborda el problema de la desigualdad social. Presenta una caracterización conceptual de dicha temática; reflexiona sobre el modo en que esta cuestión afecta el trabajo escolar y sobre el papel de la educación en dicho contexto; propone criterios para el trabajo pedagógico, y sugiere algunos recorridos y actividades para trabajar con los alumnos.*

*La serie Los problemas sociales y la escuela es una producción destinada a los docentes, directivos y supervisores que se desempeñan en el sistema educativo. Ha sido elaborada en el marco del Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación del Ministerio de Educación y bajo la coordinación general de Andrea Brito.*

*El equipo encargado de la edición final del material estuvo coordinado por Daniel Suárez y conformado por Laura Isod, Mónica Perazzo y Beatriz Santiago.*

*Este cuadernillo fue producido bajo la autoría de **Carlos Belvedere, Alberto Iardelevsky, Laura Isod y Adriana Serulnicoff**, y contó con la colaboración y lectura crítica de los capacitadores de Formación Ética y Ciudadana del Proyecto Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (cohorte 2000).*

## **PRESENTACIÓN DE LA SERIE**

### **LOS PROBLEMAS SOCIALES Y LA ESCUELA**

*Vivimos en tiempos de cambios, crisis e incertidumbres. En este contexto, nos enfrentamos día a día con manifestaciones de una multiplicidad de problemas sociales que convulsionan la vida cotidiana de las personas y que alteran el funcionamiento de las instituciones sociales. Las actitudes discriminatorias, los hechos de violencia, la desigualdad social y sus consecuencias, las conductas adictivas, la ausencia de conciencia social en los transeúntes y en los conductores, son algunas de las cuestiones que, cada vez más, están presentes en nuestra sociedad y en el acontecer de la vida social e institucional.*

*Estos problemas afectan a la gente, dificultan la convivencia, desdibujan la posibilidad de vivir juntos y, en consecuencia, de proyectar personal y colectivamente el futuro. Y, más allá de las diferencias económicas, políticas y culturales, las distintas sociedades y sus gobiernos comparten hoy la preocupación por encontrar respuestas y alternativas de solución.*

*La escuela no es ajena a esta situación. Muy por el contrario, en tanto institución social y ámbito de convivencia pública, en ella confluyen y se interconectan diversos actores sociales que, a su vez, proyectan sobre el espacio escolar sus experiencias y puntos de vista específicos en relación con estos temas. De esta manera, los problemas sociales circulan diariamente por las aulas, recreos y pasillos de nuestras escuelas a través de los cuerpos y las voces de docentes, alumnos y padres. A menudo se hace difícil buscar una solución desde la escuela porque las manifestaciones críticas de estos problemas sociales nos interpelan personal y éticamente, tensionan nuestras propias convicciones y redefinen en algún sentido el marco de nuestras interacciones.*

*Muchas veces estos problemas sociales obstruyen la concreción de las funciones pedagógicas que la sociedad le ha asignado a la escuela. No obstante la relevancia que tienen para el funcionamiento escolar, generalmente son soslayados, mal tratados o simplemente ignorados por las propuestas de enseñanza. La ausencia de encuadres institucionales, técnicos y pedagógicos adecuados para su abordaje hace que directivos y docentes carezcan de estrategias de trabajo curricular pertinentes, que les den centralidad como temas de enseñanza. A pesar de los afanes cotidianos de los actores escolares, la reflexión y el trabajo institucionales suelen centrarse en aspectos que sólo involucran las dimensiones individuales del problema en cuestión, o bien son considerados como efectos colaterales de situaciones extraescolares.*

*Ante este panorama, es ineludible dar respuestas desde nuestros lugares como profesionales de la enseñanza. La escuela debe encontrar caminos que ofrezcan a los alumnos oportunidades de reflexión y análisis sobre la realidad que viven, que ayuden a recuperar la confianza y el trabajo colectivo, y pongan en juego los valores de la solidaridad y el respeto por los otros. Si bien las posiciones que asumamos, las decisiones que tomemos, las propuestas pedagógicas que desarrollemos, no alcanzarán por sí solas para solucionar los problemas, sí contribuirán en gran medida a comprenderlos y asumirlos como tales, ampliando las posibilidades de actuar sobre ellos.*

*Por otra parte, a partir de esta comprensión de los problemas y de su consideración como problemáticas de enseñanza, la escuela podrá resignificar su función social y actuar desde la convicción de que la educación sigue siendo uno de los pilares centrales para el desarrollo de las sociedades, la convivencia de las personas y la proyección del futuro.*

*La serie de cuadernillos **Los problemas sociales y la escuela** es un intento por colaborar en la tarea de docentes y directivos. Constituye una propuesta, conformada por seis títulos temáticos, destinada a supervisores, directores, maestros y profesores del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal y de la Educación para Jóvenes y Adultos. La colección y cada cuadernillo podrán ser utilizados como herramientas para el trabajo institucional o grupal y como insumos para la reflexión, el análisis y el tratamiento pedagógico de los problemas sociales en la escuela.*

*En cada uno de los cuadernillos se incluyen aspectos conceptuales ligados a los diferentes temas, reflexiones sobre la presencia de estos problemas en la sociedad y en las instituciones educativas, y propuestas pedagógicas orientadoras para su desarrollo en la escuela y en las aulas.*

*Si bien las temáticas abordadas son afines a algunas de las áreas curriculares que hoy se enseñan en las escuelas y pasibles de ser trabajadas en los espacios de Orientación y tutoría o de Definición institucional, consideramos importante que puedan ser tenidas en cuenta por todos los integrantes de la institución.*

Los otros títulos de esta Serie son:

**La escuela y los temas polémicos. Reflexiones y sugerencias en torno a una relación difícil.**

*Este cuadernillo plantea la necesidad de abordar el tratamiento escolar de ciertos problemas sociales en el marco de los proyectos educativos de cada institución. A la vez, reflexiona sobre la naturaleza de dichos problemas, ofrece pautas para su consideración y propone algunos criterios para la enseñanza de los temas más polémicos.*

**Discriminación**

*Este cuadernillo aborda la discriminación en tanto problema social. Desarrolla una caracterización conceptual de dicha temática, reflexiona acerca de las posibles respuestas institucionales que pueden pensarse desde la escuela, sugiere algunos criterios pedagógicos para su abordaje, y ofrece algunas actividades y recursos didácticos.*

## **Violencia**

*Este cuadernillo aborda la violencia en tanto problema social. Desarrolla una caracterización conceptual de dicha temática y ofrece aportes para una respuesta institucional de la escuela, enriquecidos con testimonios, criterios pedagógicos, contenidos y recursos.*

## **Tránsito y circulación**

*Este cuadernillo aborda la problemática del tránsito y la circulación. A partir de una conceptualización, analiza el papel de la escuela frente al problema e instala un marco pedagógico posible para su tratamiento institucional.*

## **Adicciones**

*Este cuadernillo aborda la temática de las adicciones en tanto problemática social. Desarrolla un marco teórico para su abordaje, plantea respuestas institucionales orientadas hacia la prevención y ofrece actividades y recorridos posibles junto con recursos didácticos para el tratamiento del tema en la escuela.*

# Desigualdad y Vulnerabilidad Social

---

## ÍNDICE

1. Caracterización Conceptual	9
2. La Escuela ante una sociedad desigual	26
3. Criterios Didáctico Pedagógicos y Contenidos de Enseñanza	31
4. Actividades y recorridos posibles	35
5. Recursos Didácticos	40
6. Glosario	42
7. Bibliografía	44





## 1. CARACTERIZACIÓN CONCEPTUAL.

---

Abordar el tema de la desigualdad social implica reconocer uno de los problemas más complejos característicos del mundo actual y, también, considerar cómo éste se hace presente en las escuelas. Desde tal perspectiva, el problema involucra directamente a la educación, tanto en las decisiones de política pública como en las decisiones pedagógicas propias del sistema educativo y de las prácticas institucionales y de aula.

Para poder superar la mera enunciación y descripción del problema y aportar alternativas de intervención pedagógica adecuadas para la atención de la desigualdad social en la escuela, es necesario comenzar por un análisis que nos permita abordar conceptualmente el tema y, al mismo tiempo, comprender cuál es nuestra posición frente a él.

No todas las épocas han entendido la desigualdad del modo en que nosotros lo hacemos en la actualidad. Si bien históricamente se reconocieron en las sociedades diferencias entre grupos o individuos, éstas sólo se han constituido en un problema cuando el pensamiento de la modernidad manifestó cierta preocupación por la libertad, la igualdad y los derechos ciudadanos. En otras palabras, la consideración de la desigualdad surge con la idea de una sociedad integrada sobre la base de la igualdad entre sus miembros.

La desigualdad social alude a la distribución desigual de bienes y servicios, derechos y obligaciones, poder y prestigio en una sociedad determinada. Muchas son las formas en que se expresa la desigualdad social y, por esta razón, la escuela, y en particular los docentes, tomamos contacto con ella de diversas maneras. En algunos casos, reconociendo en nosotros mismos las limitaciones que se nos imponen para acceder a ciertos bienes y servicios, en tanto derecho para ejercer nuestra ciudadanía. En otros casos, reconociendo estas limitaciones en las características de la vida cotidiana de los alumnos.

Veamos algunos ejemplos de esto último: el acceso a la escolaridad, la frecuencia con que los alumnos realizan controles de salud y los lugares o centros a los que acuden para su atención, la participación en eventos culturales (cine, teatro, recitales), la distancia que recorren desde su residencia para desarrollar diversas actividades. En muchos casos, los alumnos no cuentan con recursos para el transporte y su radio de desplazamiento se restringe, quedando así relegadas parte de las actividades que desearían realizar de acuerdo con sus intereses. Cualquier docente podría extender el listado de situaciones que expresan desigualdad social tomando como referencia la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes que integran los grupos escolares.

Para estudiar la desigualdad social, la sociología utiliza el concepto de **estratificación social**, que refiere al proceso en virtud del cual una sociedad queda dividida en diversos agregados llamados *estratos*, cada uno de los cuales entraña un grado diferente de prestigio, propiedad y poder (Martínez, R; 1999). La estratificación social se ha explicado y explica de diferentes modos, según el marco teórico adoptado.

Una de las formas más frecuentes que se utilizan para referirse a los distintos estratos que conforman una sociedad dada, es el concepto de "clase social". Desde cierta acepción *gradacional*, este concepto define la división de la sociedad en grupos según el grado en que poseen una determinada característica, como por ejemplo el ingreso, los niveles educativos alcanzados, la relación con el trabajo, entre otras. Así podremos hablar, por ejemplo, de clase *alta*, *media* o *baja*. En este sentido, la "clase" es un término meramente descriptivo. (Martínez, R.; 1999)

Desde una acepción relacional, el concepto de clase puede entenderse en términos de una relación entre grupos. En tal sentido, las clases son conjuntos que se encuentran “por debajo” o “por encima” de otra u otras clases. Así, por ejemplo, se habla de clase dominante y clase subalterna. Esta concepción de la estratificación social permite explicar cómo las diferentes clases sociales plantean intereses diferentes y se vinculan socialmente como fuerzas contrapuestas; por ejemplo, en las discusiones paritarias por el establecimiento de acuerdos salariales. En la escuela, vemos que ciertas preocupaciones de los padres responden a los intereses y necesidades de su clase social. Por ejemplo, la permanencia de comedores escolares durante los recesos de verano e invierno, el funcionamiento de un ropero escolar, la provisión de libros cuadernos y lápices, la provisión de equipos informáticos, la enseñanza del inglés, entre otras.

Los sistemas de estratificación propios de las sociedades industriales presentan ciertos rasgos característicos, algunos de los cuales nos interesa destacar en este trabajo. En primer lugar, estas sociedades se fundaron sobre la generalización de la igualdad como norma –es decir, sobre la afirmación de que todas las personas son iguales–, mientras que, en la realidad, muestran como regla el establecimiento de relaciones marcadamente desiguales entre grupos e individuos. En segundo lugar, son producto de la acción conjunta de diversas instituciones, tales como el mercado, el Estado, o la educación, encargadas de distribuir y asignar distintas posiciones a los individuos en relación con la riqueza, el prestigio y el poder.

Un tercer rasgo de los sistemas de estratificación contemporáneos es que éstos constituyen un modelo de sociedad concebido como un *continuum* de posiciones escalonadas jerárquicamente (Castel, R. 1998). Este modelo funciona sobre la base de una lógica de la diferenciación, en la que los individuos y los grupos se definen por comparación-oposición en relación con el estrato inferior, del cual se distinguen, y en relación con el estrato superior, al cual aspiran “ascender”; es decir, la pretensión de ser distintos respecto de los de “abajo” y el deseo de pertenecer o parecerse a los de “arriba”. Estos rasgos han otorgado a las sociedades capitalistas un carácter conflictivo y cambiante. En este contexto, aparecen las ideas de progreso y de movilidad social ascendente como posibilidades de cambio, ambas hoy muy cuestionadas.

A lo largo del siglo XX, los sistemas de estratificación social han ido sufriendo diversos cambios de acuerdo con los distintos modelos de distribución que se han ido sucediendo. Sin embargo, ya a comienzos del siglo XXI, debemos lamentar que el problema de la desigualdad, lejos de haber sido reducido, se haya incrementando hasta presentar grados preocupantes de polarización social y situaciones de profunda exclusión.

Esta situación resulta paradójica, si tenemos en cuenta el grado de avance que se registra en el campo del conocimiento científico y tecnológico; grado que hace pensar que nunca en la historia la humanidad estuvo en mejores condiciones de garantizar una calidad de vida digna a toda la población. Según la mirada predominante sobre la cuestión social en nuestros días, el siglo XX puede caracterizarse como “el siglo de las desigualdades”. En esta dirección, es ilustrativo el balance que realiza el historiador Eric Hobsbawm, quien afirma que “*el mundo es más rico que nunca en cuanto a su capacidad de producir bienes y servicios de los más diversos; sin embargo, es también un mundo crecientemente desigual, en el que habitan un número jamás superado de pobres y excluidos de esos bienes y servicios que produce*” (Hobsbawm, 1998b: 22).

Comprender esta situación exige que remontemos un poco la historia para entender el modo particular en el que nuestro tiempo viene enfrentando el problema de las desigualdades. Asimismo, exige que precisemos algunas nociones que permitan dar cuenta de la nueva situación social que estamos viviendo en la actualidad.

## Pobreza, crisis y desigualdad.

Estudios realizados en la última década muestran que Latinoamérica se encuentra en una situación de crisis cuyos intentos de resolución han traído como consecuencia mayor vulnerabilidad social y pobreza<sup>1</sup>.

Tanto la pobreza como la vulnerabilidad, que afecta a grupos cada vez más , explicarse como fenómenos que se profundizan luego de la caída de un modelo de intervención llamado "Estado de Bienestar". Este modelo tuvo como característica cuatro principios sobre los cuales se montó el consenso que permitió su desarrollo: a) una política económica orientada hacia el 'pleno empleo', que apuntaló un sistema de seguridad social comprometido con niveles altos y estables de ocupación; b) la provisión pública de servicios sociales, tales como salud, vivienda y educación, asegurada sobre el consenso en torno al acceso libre y universal de todos los ciudadanos; c) el mantenimiento de un nivel mínimo de calidad de vida, asegurado mediante legislación específica para todos aquellos que se encontraran en situaciones de enfermedad, desempleo o retiro por vejez; d) una nueva concepción del aparato de Estado caracterizada por la centralización y una mayor racionalidad administrativa (Minujin, A.; Cosentino, E.; 1993).

El Estado de bienestar actuó "*aliviando y compensando las desigualdades generadas por el mercado y las derivadas de la política económica*" (Minujin, A.; Cosentino, E.; 1993: 34) mediante una política redistributiva de la riqueza social. Esto fue posible a través de la regulación de las relaciones laborales (limitación de la jornada laboral, establecimiento de salario mínimo, vacaciones pagas, descanso dominical, indemnización por despidos y accidentes, derecho de asociación sindical, etc.), la implementación de sistemas de impuestos progresivos y la creación de redes de seguridad social (jubilaciones, salud pública, seguro contra desempleo e invalidez, educación pública masiva, etc.). Esta modalidad de intervención del Estado se apoyó en una fuerte articulación entre la acumulación de capital sostenida en un contexto de crecimiento y una organización democrática que legitimaba ese orden.

Bajo este modelo también existían diferencias y desigualdades. Sin embargo, los sectores de menores recursos contaban con una red de contención social que los incluía como miembros activos de esa sociedad a través de la ocupación de diferentes puestos de trabajo, la pertenencia a organizaciones sindicales, la cobertura de salud por medio de obras sociales y los sistemas públicos de salud. En educación, este modelo se expresó en el ingreso masivo de la población a las escuelas secundarias y en el aumento de la matrícula en la universidad.

A mediados de la década del '70 se inicia un período de crisis económica, y comienzan a surgir ciertas críticas dirigidas al Estado de Bienestar, apuntaladas desde una ideología neoliberal, que sostiene:

- el agotamiento del modelo,

---

<sup>1</sup> La *pobreza* constituye uno de los principales problemas que viven las sociedades contemporáneas en términos de desigualdad. El término abarca a *personas, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan limitados como para excluirlos del modo de vida mínimamente aceptable existente en el país en el que habitan* (según la definición ofrecida por la Comunidad Europea en 1984 y citada en Rainwater, 1996: 173). En este sentido, la pobreza es el producto de ciertas formas de estratificación social fundadas en la exclusión. Si bien no se trata de un problema exclusivo de nuestra época, la concepción de aquello considerado "pobreza" no es la misma hoy que hace dos siglos, dado que su definición es relativa a los patrones de distribución aceptados por cada sociedad en el marco de sus circunstancias históricas.

- la crítica al papel del Estado en la regulación de la economía y su reemplazo por la lógica del mercado establecida por el libre juego de oferta y demanda,
- la crítica al papel del Estado en la redistribución de los recursos,
- la necesidad de achicamiento del Estado y, en consecuencia, del gasto social.

Así, se produce un debilitamiento de las políticas públicas que, a su vez, impacta fuertemente en el sistema educativo, en general, y en la escuela en particular. Al aumento notable de alumnos en el sistema educativo no correspondió un aumento proporcional del presupuesto.

Si bien muchas naciones europeas mantienen gran parte de las conquistas obtenidas bajo la hegemonía del Estado Benefactor, en los países de América Latina se instala un nuevo modelo de "estado mínimo", que implica una reducción de la intervención estatal. Es dentro de este contexto que el Estado privatiza numerosas empresas públicas, dejando de ejercer el fuerte papel en la actividad económica que lo caracterizó por muchos años. Al mismo tiempo, ve limitada su capacidad para fiscalizar la actividad privada de modo de garantizar servicios de calidad en áreas vinculadas con las necesidades básicas de la población.

En este nuevo modelo, el mercado asume gran parte de las funciones de regulación propias del Estado y se instala como otro de los mecanismos encargados de la distribución de ciertos bienes considerados comunes, como la salud, la educación y la seguridad social. En tal contexto, tiene lugar un fenómeno denominado crisis de lo público, que se vincula a la imposibilidad de construir un proyecto común, cuestión particularmente problemática en sociedades como la nuestra, caracterizadas por una profunda polarización social.

Las interpretaciones acerca de las razones históricas, así como de las consecuencias a futuro de la llamada 'crisis del Estado de Bienestar', difieren según las distintas orientaciones políticas e ideológicas. El diagnóstico de la crisis es hoy un tema de profundo debate en nuestra sociedad. Baste con señalar aquí que este proceso parece haber conducido a la hegemonía de un modelo económico que *"tiene sus pilares en el incremento de la deuda externa, la desarticulación del estado, la concentración y extranjerización de las empresas, la desindustrialización, la desocupación y la distribución regresiva del ingreso"* (Calcagno, A. y Calcagno, E.; 2001).

Si bien el fenómeno de la desigualdad no es nuevo en la Argentina, los análisis señalan que desde la década de los 80' se vive un cambio sustancial en lo que respecta al volumen de la pobreza, así como a su composición y carácter. De este modo, el perfil social de nuestro país parece presentar como constante la existencia de importantes sectores de la sociedad en situación de pobreza o vulnerabilidad. La estructura social muestra índices de alta polarización, y se observa un proceso de diferenciación al interior de los sectores más desfavorecidos, dado que se incorporan a esta situación los llamados "nuevos pobres" (producto de una clase media empobrecida) y que los pobres "estructurales" (aquellos que históricamente han sufrido carencias) han devenido más pobres aún y se enfrentan a serias dificultades para revertir su condición (Minujin, A.; 1993).

Los datos sobre pobreza y exclusión en América latina señalan que estamos en la región del mundo con la peor distribución del ingreso, y que las tendencias a la concentración y polarización van en aumento (Jelin, E.; 1996). A este panorama debe agregarse el mapa de la distribución a nivel internacional. Vivimos en un mundo que tiende a la concentración de la riqueza en pocas manos y que parece prescindir de grandes masas de población. La llamada "globalización" del mundo viene sosteniéndose en el acrecentamiento de la desigualdad entre los países y el ensanchamiento de las distancias entre las naciones ricas y pobres del planeta.

*“El mundo es incomparablemente más rico de lo que lo ha sido nunca por lo que respecta a su capacidad de producir bienes y servicios”, lo que hace posible “mantener una población mundial varias veces más numerosa que en cualquier otro período de la historia del mundo”. Además, “la humanidad es mucho más instruida”, se ha creado “una tecnología revolucionaria que avanza sin cesar” que ha revolucionado el transporte y las comunicaciones hasta el punto de que prácticamente ha “eliminado el tiempo y la distancia”. Ahora bien: “¿Cómo explicar, pues, que el siglo no concluya en un clima de triunfo por ese progreso extraordinario e inigualable, sino de desasosiego [...] y de desconfianza hacia el futuro?” (Hobsbawm, E. 1998b: 21-22).*

No sólo se trata de las sociedades más ricas de la historia, sino también de sociedades profunda y crecientemente desiguales, donde los ricos son cada vez más ricos y los pobres lo son cada vez más.

Los docentes advertimos en las escuelas cómo las familias de nuestros alumnos se han empobrecido y nosotros también. En muchos casos, la pérdida del empleo de los padres de los alumnos genera consecuencias en las relaciones que éstos establecen entre sí, con sus docentes, con sus grupos de pares fuera de la escuela, con el uso del tiempo libre, con sus posibilidades de acceso a los bienes materiales.

Cuando en la actualidad se describe a alumnos o grupos de alumnos a través de su condición de pobreza, encontramos diferencias respecto del mismo concepto en el pasado. Hoy, al definir pobreza, se incluyen características como el desempleo, la falta absoluta o casi absoluta de medios o recursos para alimentación, vestimenta, útiles escolares, textos, servicios de agua corriente, gas, es decir necesidades básicas. Se hace referencia de esta manera a un hecho social que excluye a los alumnos de la participación en el acceso a dichos bienes por medio de los ingresos salariales de la familia.

Se hace evidente la diferencia del uso del concepto “pobreza” respecto del de hace unas décadas, cuando aludía a la restricción parcial y no a la imposibilidad absoluta de acceso, es decir a la exclusión, como se la caracteriza actualmente.

La creciente desocupación producto del cierre de fábricas, la privatización de empresas de servicios, etc., enfrenta a la escuela con nuevos problemas respecto de los cuales es necesario reflexionar a los efectos de producir respuestas de inclusión y filiación de los alumnos. Para que un alumno tenga posibilidades de desarrollo debe contar en su familia con algún miembro que tenga algún tipo de trabajo. Las consecuencias más evidentes de la ausencia de salarios para los niños y jóvenes son, entre otras: el ingreso en la mendicidad o en el mercado de “changas” –venta de flores, recolección de papeles, cartones, basura- produciendo, en la mayoría de los casos, ausentismo escolar, desgranamiento, repitencia, deserción y, en otros casos, su no inclusión en la escolaridad. La desocupación también incide en la organización del tiempo familiar; los tiempos de trabajo y ocio se ven severamente alterados, y esto trae consecuencias en la organización del tiempo escolar, en lo referente al tiempo de clase y de recreo, así como en los desempeños de los alumnos dentro de ellos. De este modo, se traduce en la no identificación de estos momentos específicos, trabajo y ocio (recreación), es decir, clase y recreo.

En las aulas se presentan con más frecuencia alumnos con déficit en la alimentación y, en consecuencia, en la nutrición; la desigualdad se manifiesta tanto en la insuficiencia de la alimentación como en la calidad de la misma.

Las desigualdades escolares se acentúan ante el desplazamiento de la enseñanza como acción central de la escuela, frente a la demanda de los alumnos que manifiestan falta de alimento. Así, el desarrollo de sus trayectorias académicas se interfiere.

Por otra parte, y también como consecuencia de la pobreza, han proliferado viejas y nuevas enfermedades, algunas producto del trabajo infantil, y otras por la vulnerabilidad física a la que están expuestos los niños. Desnutrición infantil, cólera, dengue, tuberculosis, leptopirosis, stress, cansancio extremo, etc. son algunos ejemplos de esta realidad.

Bajo estos nuevos modelos de estratificación social, cuyas consecuencias escolares ya han sido descritas, se encuentra que la posibilidad de igualdad de oportunidades educativas y, en consecuencia, sociales, se va reduciendo paulatinamente, mientras otros sectores preservan sus ventajas culturales y económicas. Actualmente, agrupada bajo la categoría de *exclusión social*, la población que la integra forma parte de la sociedad aunque sin los beneficios de pertenecer a ella.

La escuela, como parte del Estado, asiste a sus alumnos aún cuando no puede construir una fuerza capaz de cambiar los principios de organización social que llevan a esta situación. No se trata de abandonar las acciones vinculadas con la atención a las necesidades sociales de los alumnos sino de comprender que estas acciones, necesarias para dichas poblaciones, no pueden modificar las condiciones sociales por las cuales los alumnos se encuentran en esta situación. Sin embargo, la escuela constituye una de las instituciones públicas con capacidad de interactuar directamente con todos los sectores sociales, tanto por su extendida localización como por los vínculos que necesariamente establece con las comunidades con las que interactúa. Es por eso que es necesaria la continuidad de su accionar en temas vinculados con las necesidades básicas de sus alumnos sin perder de vista su función central de enseñanza.

## **LOS NUEVOS MODOS DE ESTRATIFICACIÓN Y LA VULNERABILIDAD SOCIAL.**

Los cambios ocurridos durante el último cuarto de siglo obligan a concebir nuevos modos de abordar el problema de la desigualdad en nuestras sociedades. La pérdida de poder adquisitivo del salario y el deterioro de su capacidad integradora, sumada a la crisis de la capacidad de contención de la red social del Estado, constituyen fenómenos relacionados a los que se atribuye la generación de notorias transformaciones en la estratificación social.

Surgen, entonces, nuevas situaciones que es necesario describir, retomando y reformulando antiguas nociones para dar cuenta de la nueva realidad social. Así es que conceptos como los de vulnerabilidad y de desigualdad se convierten en instrumentos útiles para describir las nuevas formas de sociedad y relacionarlas con fenómenos más persistentes como la pobreza y la exclusión social.

### **Nuevos modos de estratificación.**

El avance de las desigualdades no sólo se ha traducido en la configuración de poblaciones profundamente escindidas entre integrados y excluidos, entre ricos y pobres, entre empleados y desempleados, sino que también prefigura tendencias a futuro en los procesos de estratificación de las sociedades. Es decir, no sólo otorga un carácter particular al presente sino que también establece condiciones para el futuro. Simultáneamente, cabe señalar que el debilitamiento de ciertas representaciones imaginarias, como la identidad nacional o la identidad de clase, disminuye la posibilidad de lograr una sociedad integrada.

Esta situación es analizada por Carlos Campo (1998). Hasta hace pocos años se creía que las sociedades desarrolladas habían alcanzado un grado de madurez tal que predominaba en su interior la lógica de la integración social. Sin negar la existencia de grupos marginados, predominaba la certeza de que la conjunción de políticas sociales como el pleno empleo y la existencia de instituciones sociales lograría contrarrestar los

procesos de desintegración social. Sin embargo, la crisis social de nuestros días desmintió este optimismo, desdibujando la imagen de una sociedad con creciente bienestar para sus ciudadanos.

Hoy, se puede observar cómo las sociedades contemporáneas muestran una tendencia hacia la polarización y la dualización social, que transforma la estructura clásica de sociedades como la nuestra, caracterizadas históricamente por la presencia de un amplio sector de clases medias. Las sociedades actuales están marcadas por una fractura en torno a dos polos diametralmente opuestos, los cuales estarían definidos por la acción de tres factores: el proceso tecnológico, sus consecuencias en el mercado de trabajo, y los estigmas sociales.

El *proceso tecnológico* manifiesta una tendencia a “*consolidar un grupo con alto nivel de formación, que ejerce el dominio social y económico y que resulta imprescindible para el sistema*”, en oposición a “*otro grupo con formación deficiente o no pertinente, sin ámbito de autoridad y con escasas posibilidades de promoción*” (Campo C., 1998: 280).

Mientras tanto, en el mercado de trabajo la dualización se manifiesta en la emergencia de un polo caracterizado por el empleo estable, al que se le contrapone el polo de la exclusión radical, mediando entre ambos un amplio espectro de situaciones intermedias (empleo precario, atípico, subvencionado, ilegal, etc.).

Finalmente, los *estigmas sociales* también contribuyen a este proceso de dualización social. Se trata de la atribución de propiedades desvalorizadas a ciertos grupos sociales, las que afectan culturalmente su capacidad de negociación ante otros actores sociales. Estas atribuciones refieren a factores como la edad, la etnia, la salud, y el género. En este sentido, el modelo dominante es el del “trabajador de edad intermedia, físicamente intacto, nacional y de sexo masculino”.

Estos tres factores se presentan de manera visible en la vida escolar. En primer lugar, la demanda de dotación de computadoras como llave de acceso e inclusión al desarrollo tecnológico. En segundo lugar, la dinámica del empleo en los padres de los alumnos: precarización, pérdida, inestabilidad, discontinuidad, desempleo y los efectos en la toma de decisiones de la familia ligados a la inmediatez de los resultados. “*Hoy tenemos y podemos; mañana no sabemos*”. Finalmente el estigma social se expresa en las expectativas de progreso de los alumnos en función de su etnia, género, salud, sobreedad escolar, entre otros. Respecto de este último factor, la escuela está en condiciones de ofrecer un escenario de equidad en relación con la tarea escolar y las estrategias de enseñanza que se diseñen y pongan en práctica.

En función de factores como éstos se constituyen los dos polos de las sociedades duales. Por un lado, existe un sector *privilegiado*, a resguardo de toda precariedad. Se trata de trabajadores con empleo estable bien remunerado, con alta formación general y específica que cuentan con elevadas posibilidades de ascenso y que ejercen un control total sobre el proceso productivo. Este grupo está compuesto, en general, por profesionales, técnicos superiores y directivos, en su mayoría varones de edad intermedia, nacionales y sanos. En el otro polo encontramos a los *excluidos* del mercado de trabajo o trabajadores con inserción precaria (sea por la duración de su contrato y bajo salario, o por la falta de cobertura social o seguros) y que desempeñan actividades de baja calificación. Este grupo está integrado en su mayoría por jóvenes, mujeres, personas de edad, discapacitados y extranjeros pobres.

## **Vulnerabilidad social**

Como se planteó anteriormente, las transformaciones de la sociedad que se han desarrollado en las últimas décadas exigen una nueva perspectiva de análisis respecto de las desigualdades sociales. El concepto de “vulnerabilidad social” permitirá

comprender mejor estas transformaciones desde la perspectiva de la dinámica social, cultural y económica de los diferentes sectores sociales.

La condición de *vulnerabilidad social*<sup>2</sup> supone un debilitamiento o ruptura de lazos de integración social. El término refiere tanto a la carencia de lazos en el plano económico y laboral como en el institucional en sentido amplio, incluyendo el Estado, la familia y la comunidad. Se trata de un concepto que describe una situación que puede derivar –a corto o mediano plazo– en la exclusión o, por el contrario, en la reinserción e integración social.

Existen distintos grados de vulnerabilidad social. En algunas posiciones, el margen de vulnerabilidad es insignificante, mientras que en otras es amplio y crítico, por encontrarse en los confines de la pobreza o la exclusión social. De este modo, la vulnerabilidad también puede ser entendida como un agregado de dimensiones, cuya sumatoria contribuye a incrementar el riesgo de caer en la pobreza o la exclusión.

En este sentido, la escuela advierte diferencias en el grado de vulnerabilidad de sus alumnos aún cuando provengan de sectores sociales semejantes. Por ejemplo, a través de la cobertura médica por obra social o de la atención en salas de primeros auxilios u hospitales.

Esto significa que no existe una vulnerabilidad social única sino que un sujeto o grupo puede ser vulnerable en mayor o menor medida en función de distintas dimensiones. El repliegue de las redes estatales de contención social aumenta la vulnerabilidad de la población, particularmente de aquellos que cuentan con menores recursos materiales, educativos y culturales.

La desprotección también implica una marginación en relación con las redes sociales e institucionales, la desafiliación respecto de las instituciones de protección pública y comunitaria, y el aislamiento cultural. Esto puede expresarse en la pérdida del derecho a jubilación por trabajo en negro, la quiebra de compañías aseguradoras de accidentes laborales y el acceso a una oferta educativa de baja calidad.

En nuestro país, por ejemplo, el papel desempeñado históricamente por las organizaciones sindicales, obras sociales, sociedades de fomento, barriales y mutuales, clubes sociales y deportivos, cooperativas de crédito, ahorro, consumo y vivienda, centros culturales y educativos se encuentra hoy debilitado. En consecuencia, amplios sectores de la población se hallan en situaciones de desprotección y falta de contención social.

Las redes de contención social del Estado y de la sociedad civil están en crisis o, al menos, momentáneamente desbordadas en cuanto a su capacidad de acción y universo de cobertura.

La noción de vulnerabilidad social no remite sólo a una falta de recursos materiales, sino a un fenómeno de carácter social y cultural mucho más amplio.

En la actualidad, es posible observar el modo en que las transformaciones en el mundo del trabajo producen situaciones de vulnerabilidad en la población. Tal es el caso de los efectos producidos por la implementación de innovaciones tecnológicas y organizativas en el campo laboral. Así, vemos cómo el ahorro de mano de obra, debido a la incorporación de nuevas tecnologías que reemplazan al hombre, provocan el aumento del desempleo; la pérdida de valor de viejas calificaciones laborales y la desaparición de oficios como, por ejemplo, tornero, ajustador de banco, etc.; la especificidad de las nuevas calificaciones requeridas; el incremento del control de los empresarios sobre la organización del trabajo; la flexibilización y precarización de las relaciones de empleo; el

---

<sup>2</sup> Ver Glosario.



aumento del trabajo parcial, domiciliario, autónomo, informal y temporario; el debilitamiento de las organizaciones sindicales; la fragmentación de los trabajadores y el debilitamiento de la identidad obrera, son elementos que impactan en el incremento de la vulnerabilidad social.

Durante gran parte del siglo XX, la inserción en el mundo del trabajo constituyó un factor central en la definición de la ciudadanía. Siendo la nuestra una *sociedad salarial*,<sup>3</sup> aunque en crisis, la relación que guardan individuos y familias con el mercado de trabajo resulta decisiva para su inserción social. La continuidad en el empleo y sus modalidades, el tipo de ocupación, las prerrogativas sociales definidas a partir de la ocupación (cobertura de salud, jubilación, seguro de desempleo), el nivel de calificación, y el nivel de remuneraciones son factores que definen su solidez.

El empleo permanente y de buena calidad constituye una situación “buena” de integración social. En el otro extremo se encuentra el desempleo prolongado como uno de los factores generadores de exclusión social. La vulnerabilidad social incluiría situaciones intermedias: empleos precarios, bajo nivel salarial, empleo en negro<sup>4</sup>, empleo intermitente, desempleo temporario, subempleo, sobreempleo, informalidad laboral<sup>5</sup>, trabajo domiciliario, trabajo familiar, cuentapropismo, etc.

La escuela recibe alumnos provenientes de familias que se encuentran en distinta situación de vulnerabilidad. Se trata, entonces, de comprender los matices en el comportamiento de los alumnos y sus familias en relación con los actores y las actividades escolares.

La situación de vulnerabilidad muestra matices en su interior. En el extremo menos vulnerable se encuentran los sujetos y familias que –sin lograr una integración plena– mantienen parcialmente algún tipo de cobertura institucional (tal como la pertenencia a una asociación mutual o una pensión por invalidez), una mínima solvencia económica, y sobre todo, una capacidad potencial de reinserción social (calificación laboral). Es necesario insistir sobre esto último: el polo menos marginado de los vulnerables se caracteriza, antes que por una situación de inclusión social parcial, por sus potencialidades de lograr una integración plena a futuro. En el otro extremo de la vulnerabilidad social se encuentran los sujetos y hogares que están en caída libre hacia la exclusión social. Se trata de vulnerables que en un futuro próximo o a mediano plazo serán excluidos. Esta situación se caracteriza por la rápida descapitalización económica, humana, social, cultural (ingresos bajos, descalificación profesional, dificultad de acceso a bienes culturales y a educación), la desprotección institucional (despido sin indemnización, falta de seguro de salud) y la autoexplotación forzada de la fuerza de trabajo (sobreempleo, cuentapropismo, trabajo familiar).

Así, por ejemplo, tendríamos el caso de un joven graduado de una escuela secundaria que aún no logró obtener su primer empleo, pero pertenece a una familia de sectores medios, con vínculos sociales que le abren importantes perspectivas de futuro. Mientras, la percepción y creencia en muchos jóvenes de los estratos más bajos es que no hay futuro y, por lo tanto, para ellos la escolarización carecería de sentido.

Ante este panorama, la desafiliación social y las transformaciones a partir de las cuales se produce la vulnerabilidad deben ser pensadas como resultados de un proceso, y no como estados definitivos. Es decir, se trata de una situación que es producto de relaciones sociales conflictivas y, por tanto, susceptible de ser modificada a través del accionar de los actores sociales. Concebir la vulnerabilidad como resultado de un

---

<sup>3</sup> Ver glosario

<sup>4</sup> Ver Glosario: “tipos de empleo”.

<sup>5</sup> Ver Glosario: “tipos de empleo”.

proceso permite desnaturalizar la situación de pobreza y exclusión de los alumnos y, de este modo, acercar las expectativas de los docentes respecto del trabajo escolar a la igualdad de oportunidades educativas.

## **Desigualdades sociales y educación.**

En este apartado, se comienza por describir algunos de los aspectos de la relación entre educación y desigualdad. Se trata de comprender cómo el acceso a la educación se halla entre los factores que marcan el destino y la trayectoria social de los sectores más desfavorecidos de la población y la centralidad de las políticas públicas respecto de esta cuestión. Luego, se desarrollan algunos modelos conceptuales que permiten explicar y analizar los mecanismos a través de los cuales esta relación se sostiene y, también, pensar alternativas de intervención institucional y pedagógica que eviten profundizar la desigualdad y trabajen en favor de la integración.

### **▪ *La educación en la espiral de las desigualdades: la centralidad de las políticas públicas en el logro de la equidad distributiva***

El problema de las desigualdades sociales se manifiesta en múltiples dimensiones. Se trata de un fenómeno de carácter multifacético vinculado con las condiciones de vida y las necesidades humanas. Dentro de las múltiples dimensiones de la desigualdad, suele tomarse el ingreso como forma de dar cuenta de las condiciones de vida de los distintos grupos o individuos y el grado en que acceden al bienestar social. Otra dimensión posible de la desigualdad social es lo que se denomina *capital educativo*<sup>6</sup> heredado.

Las dimensiones que permiten explicar las desigualdades sociales mantienen entre sí una relación circular. Por lo general, se combinan la distribución diferencial del capital educativo junto a la desigualdad en el acceso a las diferentes categorías ocupacionales y las diferentes potencialidades de percepción de ingresos al interior de cada una ellas: bajos ingresos van asociados a pocos recursos y bajo capital educativo<sup>7</sup>.

Diversos análisis señalan la importante relación entre el acceso diferencial a la educación y las desigualdades sociales existentes. La circularidad entre educación y estratificación social es expuesta por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en el *Panorama social de América Latina*, donde señala la existencia de una “muy alta homogeneidad en el vínculo educación-ocupación-ingreso que determina la estratificación económica de la región” (CEPAL, 1997: 78).

El organismo señala que esta asociación entre educación y distribución del ingreso define el futuro de los latinoamericanos desde su nacimiento. Por ejemplo: entre el 48% y el 64% de los jóvenes de las zonas urbanas de la región ven restringidas sus oportunidades vitales desde su hogar de origen en razón de que sus padres tienen un capital educativo insuficiente (menos de 10 años de estudio). A su vez, la situación de los jóvenes de áreas rurales es aún más crítica (CEPAL, 1997: 59).

Ahora bien, esta situación, preocupante de por sí, se ve agravada por el hecho de que el capital educativo del hogar de origen no suele verse incrementado por los hijos. En

---

<sup>6</sup> Ver Glosario.

<sup>7</sup> Esta circularidad resulta crítica no sólo por lo que significa en sí misma sino también porque las proyecciones indican que, aún en condiciones de crecimiento económico sostenido, en los próximos diez años será difícil mejorar significativamente la distribución del ingreso en la mayoría de los países latinoamericanos. Esto es así porque el ingreso laboral, que es el principal componente de la distribución del ingreso, depende del perfil ocupacional que está predeterminado en un 80% (o más) según el hogar de origen del trabajador. Además, las experiencias recientes de crecimiento muestran una ampliación de la brecha entre las remuneraciones correspondientes a diversas ocupaciones (CEPAL, 1997: 87).

América Latina, entre el 40% y el 56% de los jóvenes de áreas urbanas, y entre el 60% y el 87% de los jóvenes de áreas rurales, no supera el nivel de educación formal de sus padres ni logra un capital educativo básico. Esta relación se estrecha a medida que disminuye el nivel educacional de los padres, lo cual refuerza la inequidad y la limitación de sus oportunidades vitales (CEPAL, 1997: 60).

A veces se observa que la escolaridad de los alumnos supera las certificaciones educativas alcanzadas por sus padres. En las escuelas esta característica de la realidad es conocida por los docentes. Sus consecuencias se manifiestan, en muchos casos, en la imposibilidad de la familia de colaborar en tareas escolares. En estos casos no se trata de trasladar a los padres la responsabilidad de enseñanza propia de la escuela, sino de comprender las limitaciones que ellos tienen respecto de la información académica, de las tareas de las distintas áreas o materias, del acceso a libros de texto o material bibliográfico y del apoyo a los alumnos en el acceso a materiales didácticos específicos, en ofrecer rutas de búsqueda de información y en la provisión de útiles escolares de acuerdo con las posibilidades institucionales.

Como vemos, el sistema educativo no escapa a la situación de desigualdad que atraviesa al conjunto de la sociedad. Una de las formas en que esto se evidencia es a través de la valoración de los títulos o credenciales educativas según la institución que los otorgó. Bajo una misma acreditación educativa se ocultan las diferencias que se manifiestan posteriormente en las posibilidades efectivas de los alumnos de continuar estudios superiores, o de acceder a becas y empleos que generen ingresos de acuerdo con las credenciales presentadas.

Entender en su complejidad el vínculo entre educación y distribución del ingreso es importante para comprender la relación entre educación y equidad social.

*En pocas palabras, puede afirmarse que el acceso desigual a la educación signado por el estrato social de origen tiende a que las oportunidades de bienestar de sus miembros –especialmente las de los jóvenes– reproduzcan el patrón de las desigualdades propias de la generación anterior.*

Por otra parte, la desigual distribución del capital educativo suele ir asociada a otras desigualdades tales como la distribución del *capital social*<sup>8</sup>, entendido como la posesión de vínculos y relaciones dadas a partir de la participación en redes sociales. Este capital facilita el ingreso al mercado de trabajo en condiciones favorables y es indispensable para aprovechar la estructura de oportunidades de una sociedad. Puede presentar ciertas ventajas para aquellos individuos que, además de cierta condición educativa, posean el manejo de ciertos lenguajes, gustos y relaciones propios de determinado ambiente de inserción laboral, permitiéndoles obtener mejores posiciones y, por ende, mejores ingresos.

La educación parece encontrarse entre los factores que favorecen o restringen la inserción de los sujetos en el mundo socio-laboral. Así, por ejemplo, la mayoría de los jóvenes que abandonan tempranamente la enseñanza dejan de “estar en carrera” y esto hace que les resulte mucho más difícil aprovechar los canales de movilidad e integración de su sociedad (Katzman, 1999).

Quienes tienen un menor acceso a la educación o reciben educación de menor calidad resultan más vulnerables socialmente, dado que la calidad de los lazos de

---

<sup>8</sup> Ver glosario

integración social del mercado de trabajo depende también del tipo de educación que hayan recibido.

La circularidad entre educación, empleo e ingreso tiende a reproducir las situaciones de los sujetos intergeneracionalmente. Así, por ejemplo, es común que quienes provienen de hogares con escasos recursos abandonen tempranamente los estudios, y que no superen la condición de obrero u operario con un ingreso mensual insuficiente para garantizar el bienestar familiar. En cambio, lo habitual es que quienes se criaron en hogares con mayores recursos continúen más prolongadamente la carrera educativa y se desempeñen como profesionales, técnicos o directivos, o en otras ocupaciones de categoría no inferior a empleado administrativo o vendedor (CEPAL, 1997: 74). Esta es una realidad que, como veremos más adelante, puede tener varias interpretaciones.

Junto al círculo de la desigualdad aquí descrito, el cual nos revela la importancia de garantizar el acceso, permanencia y egreso de los sujetos en tiempo normal en el sistema educativo, debemos advertir la existencia de otros elementos de exclusión que operan como “filtros” que se superponen unos a otros. Uno de estos filtros –tal vez el más importante– es el carácter altamente selectivo del mercado de trabajo en un contexto signado por una alta y persistente tasa de desempleo. En tal situación, quienes tienen menor acceso a la educación, y generalmente a una educación de baja calidad, se encuentran de por sí en desventaja en el mercado de trabajo; pero su condición se agrava cuando éste se vuelve especialmente selectivo, ya que quienes más probablemente queden fuera del mismo serán quienes ya fueron desfavorecidos o excluidos del sistema educativo.

*La educación es un derecho de todos los ciudadanos, y no se trata sólo de un derecho **individual**, sino que es además un derecho **social**. Esto significa que la educación es y debe ser parte de las políticas públicas, porque la formación de cada sujeto supone beneficios para el conjunto de la sociedad. Por otra parte, estas políticas son centrales en la búsqueda de mecanismos compensatorios de las desigualdades sociales (Enguita, 1998).*

▪ **Algunos modelos interpretativos de la relación entre escuela y desigualdad.**

La relación entre la educación y la estratificación social ha sido objeto de análisis en numerosas investigaciones y ha ocupado un lugar central en la reflexión teórica. En estas explicaciones, los docentes podemos reconocer, parcial o totalmente, el fundamento de nuestras acciones y decisiones, así como también la visión y expectativas que tenemos para nuestros alumnos. Una breve síntesis de algunos modelos teóricos elaborados sobre esta relación permitirá conocer y reconocer los modos de comportamiento de las instituciones educativas y de los actores que participan en ellas.

Básicamente pueden identificarse tres posturas o paradigmas interpretativos frente al problema de la estratificación social y el papel desempeñado por la educación, cada uno de los cuales se funda en concepciones diferentes de la sociedad y define de distinto modo la función de la escuela como institución.

- a) Uno de estos paradigmas es el llamado **enfoque funcionalista**. Desde este enfoque, la sociedad es vista como una totalidad organizada de individuos que viven bajo normas y valores compartidos y que interactúan complementariamente de modo que tienden a mantener un cierto equilibrio. Cada uno de los elementos de la totalidad, ya sean éstos instituciones o individuos tomados aisladamente, cumple con una función específica, la cual se supone imprescindible para el mantenimiento del orden social. El sistema educativo contribuye a este funcionamiento, concebido como una institución

destinada a integrar al individuo a la sociedad. Esta integración debe darse mediante un proceso de homogeneización de los sujetos en el aprendizaje de valores y normas generales y comunes para todos, pero también a través de un proceso de diferenciación funcional de los mismos según los requerimientos del sistema social expresados en la división del trabajo. La función de la escuela es promover la movilidad de tal manera que los individuos más capaces ocupen los roles directivos, sin importar cuál sea su origen social. Desde esta perspectiva, la escuela ofrece igualdad de oportunidades educativas. La responsabilidad del éxito o el fracaso depende, exclusivamente, del individuo.

- b) Otro de los modelos corresponde a las llamadas **teorías reproductivistas**, que conciben el funcionamiento de la sociedad como un sistema de dominación, donde ciertos grupos tienen más posibilidades que otros de llevar a cabo sus intereses y lograr beneficios. Desde esta perspectiva, el sistema de dominación capitalista se mantiene a lo largo del tiempo, es decir, se reproduce a sí mismo para perpetuarse. La escuela aparece como una de las principales instituciones encargadas de esta reproducción, en la medida en que califica a los individuos con las destrezas y conocimientos básicos para su desempeño laboral en el mercado y a su vez socializa a los sujetos en actitudes y hábitos tales como el acatamiento a la autoridad, la sumisión y la obediencia al orden establecido. En este marco, se presta atención tanto a las enseñanzas explícitas vinculadas con conocimientos y habilidades consideradas básicas, como a las enseñanzas implícitas que se realizan a través de ciertos "rituales" o experiencias cotidianas de las escuelas.

Así concebida, la escuela reproduce el esquema de desigualdad existente en la sociedad a través de la asignación diferencial de saberes, certificaciones, éxitos y fracasos a individuos provenientes de distintos sectores sociales. Según los teóricos que sustentan estas teorías, lo que permite a la escuela llevar a cabo esta reproducción de la sociedad es su aparente "neutralidad" y el ocultamiento de su naturaleza esencialmente política.

- c) Finalmente, consideraremos los aportes de las llamadas **teorías críticas o de la producción cultural**. Estos enfoques plantean un modelo social también basado en la dominación de unos sectores o grupos sociales sobre otros. Sin embargo, el ejercicio del poder se da en términos de una tensión permanente entre las estructuras de dominación y la acción de los individuos, abriéndose un espacio para la transformación hacia un orden social distinto. Desde esta perspectiva, la escuela cuenta con cierta autonomía respecto de las estructuras de dominación. De este modo, en la institución escolar pueden ocurrir procesos de reproducción de las formas de dominación existentes, pero también pueden tener lugar procesos alternativos de producción cultural, innovadores, de oposición, de resistencia. En tal sentido, los sujetos son vistos como constructores permanentes de significados en relación con el mundo; y el currículo –en tanto pautas de organización de las experiencias escolares– posee también el carácter de espacio de lucha por la definición del sentido, ya que todo conocimiento resulta creado y recreado en el encuentro cultural entre docentes y alumnos en el aula.

Estos enfoques interpretativos ofrecen distintos modos de percibir la relación entre desigualdad y educación. A modo de síntesis, se enuncian algunas reflexiones que permitirán el análisis de la dinámica escolar.

El enfoque funcionalista parte del supuesto de que la estratificación y la desigualdad son, hasta cierto punto, justificables por su funcionalidad: la existencia de gradaciones de riqueza y de renta dentro de una comunidad, de gobernantes y gobernados y de ocupaciones con mayor y menor prestigio, es justificable en virtud de que resultan funcionales al mantenimiento del conjunto social. La escuela como institución debe

contribuir al ordenamiento diferencial de los individuos de modo que cada persona acabe en el lugar que le corresponde de acuerdo con su propia capacidad. El pensamiento educativo desde esta perspectiva se basa en que existen personas superiores y personas inferiores en cuanto a su capacidad para el desempeño de ciertos roles y, por lo tanto, merecedoras de distintos grados de prestigio y recompensa social.

Los análisis surgidos del segundo de los modelos sugieren que la escuela cumple un importante papel en el control social mediante la reproducción de la fuerza de trabajo y el disciplinamiento de los sujetos en el cumplimiento de sus respectivos roles como dominantes o dominados dentro del sistema político y social. El sistema educativo realiza la asignación diferencial de credenciales educativas, que luego determinan el acceso a distintos puestos en el mercado de trabajo, reproduciéndose de este modo los esquemas de desigualdad existentes en la sociedad. Esta perspectiva supone un modelo de estratificación social basado en el concepto de clase en términos relacionales, que –como vimos anteriormente- establece la dependencia mutua entre grupos sociales dominantes y grupos subordinados. Este enfoque ha aportado el carácter esencialmente político de la educación y puso en evidencia la forma en que la escuela se vincula con las relaciones de poder en la sociedad.

Finalmente, el tercero de los enfoques interpretativos centra su preocupación en la vida cotidiana de las escuelas. Se interroga acerca de los procesos de distribución del conocimiento y de la construcción de subjetividades en el interior de las instituciones. El trabajo pedagógico es visto como un acto social en el que los docentes tienen la posibilidad de introducir cambios. No se trata de un trabajo limitado a lo técnico e instrumental –es decir, a la aplicación acrítica de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza-, sino que constituye una acción esencialmente reflexiva en la que la toma de decisiones pedagógico-didácticas implica la asunción de una determinada postura respecto de las personas y la sociedad. Es considerar a la escuela como un ámbito en el cual la acción pedagógica intencionada –enseñar- posibilita una "reparación" de las desigualdades escolares.

Las expectativas en la potencialidad de la acción educativa sobre las posibilidades de progreso de los alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social es diferente de acuerdo con la concepción que se sustente. En este sentido, las posibilidades que tiene la institución escolar de convertirse en un factor de cambio y no de simple reproducción implica la asunción de una lectura crítica de sus propias prácticas y de una propuesta de trabajo acorde con esa revisión crítica.

#### ▪ ***La escuela y su acción pedagógica: entre la desigualdad y la diferencia***

La función de la escuela está directamente vinculada con la distribución de los bienes culturales. Esta afirmación refiere a la capacidad de la institución escolar de generar condiciones de apropiación y poner en contacto a los alumnos con un conjunto de conocimientos y productos culturales indispensables, tanto para el ejercicio de la ciudadanía como para la interacción con diferentes grupos sociales. Esto implica no sólo la transmisión de contenidos escolares, sino también de valores, pautas, formas de comportamiento. Generalmente, muchos de los bienes culturales que la escuela pone a disposición de los alumnos se encuentran lejos del alcance de quienes provienen de sectores socialmente desfavorecidos.

Los docentes comprenden que la distancia que separa la cultura escolar de la cultura propia del grupo social de origen, diferencia el tipo de trabajo realizado en la escuela, dado que, cuanto más próxima haya sido la educación recibida en el hogar –o la comunidad- a la formación ofrecida por la escuela, más ventajas se tendrán para el logro del éxito en la

apropiación del conocimiento escolar. Se trata, entonces, de desarrollar estrategias de enseñanza que acorten sustantivamente esa distancia.

Si la escuela cumple un papel activo en el mantenimiento de ciertas diferencias y, por lo tanto, de las desigualdades, entonces es necesario interrogarse permanentemente acerca de los mecanismos a través de los cuales lo realiza, con el objeto de revisarlos y modificarlos. En este sentido, no es sólo el acceso a la educación un factor decisivo en el logro de una sociedad inclusiva, sino que es preciso considerar los procesos que tienen lugar al interior de las escuelas, en la tarea cotidiana en las aulas.

Muchas veces, los saberes y las prácticas con que los jóvenes ingresan a la institución escolar –producto de sus experiencias y aprendizajes cotidianos en el marco de la familia o la comunidad- son poco valorados como tales y no considerados en la escuela. Esto tiene como posible consecuencia la desvalorización del propio conocimiento por parte de los alumnos, al tiempo que los sitúa en una relación externa y de baja significatividad respecto del conocimiento que se pretende que adquieran.

Por otra parte, en la medida en que la escuela selecciona ciertos elementos de la cultura, deja fuera muchos otros, por considerarlos no representativos, no valiosos o no necesarios. En tal sentido, todo currículo y acto de enseñanza necesariamente implica la selección y la clasificación de ciertos significados, valores e identidades, que determinan fuertemente la experiencia de los sujetos en su paso por la escuela. La definición de qué enseñamos, cómo enseñamos y a quién enseñamos es un proceso social en el cual algunos tienen más poder que otros para imponer puntos de vista y formas de concebir la realidad.

A través de la experiencia que se propone a los alumnos en relación con los conocimientos de los que disponen, se desarrollan en la escuela procesos de legitimación/deslegitimación de ciertas prácticas y saberes.

Al respecto afirma Pierre Bourdieu:

*"Para que sean favorecidos los más favorecidos, y sean desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y basta con que la escuela ignore las desigualdades culturales que existen entre los niños de las diferentes clases sociales en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de juicio; dicho de otro modo, al tratar a todos los educandos –por desiguales que sean realmente- como iguales en deberes y derechos, el sistema escolar es llevado en realidad a sancionar las desigualdades iniciales ante la cultura" (citado en De Ketele, J; 1993).*

Desde lo dicho hasta aquí, se comprende que el modo de distribución cultural que realice la escuela puede orientarse tanto hacia el logro de la equidad como a la profundización de las desigualdades<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>En la medida en que la escuela valora ciertos rasgos de la cultura característicos de los grupos sociales más favorecidos en la escala social (por ejemplo, la llamada "buena educación"), las calificaciones más favorables suelen aparecer con más frecuencia a medida que el origen social de los alumnos es más elevado (Bourdieu y Saint Martin; 1975), reproduciendo muchas veces los esquemas de desigualdad existentes en la sociedad.

Varios estudios han demostrado que un alto porcentaje de los alumnos derivados a las llamadas "escuelas especiales," luego de haber recibido diagnósticos que les atribuyen "retraso" o "deficiencia" mental, no presentan en realidad tales características, sino que su fracaso en el paso por la escuela común obedece a razones de *diferencia* cultural y social respecto de los patrones de enseñanza y evaluación establecidos por la escuela.

La escuela no sólo recibe sujetos diferentes –en cuanto a su origen social, etnia, religión, género, emocionalidad, carencias, necesidades, intereses, historia personal, etc.- sino que también, muchas veces, y sin conciencia de ello, actúa con ciertos mecanismos de juicio y valoración que, finalmente, profundizan las relaciones de desigualdad entre los alumnos. Es decir, parte de la acción pedagógica de la escuela opera a través de *prácticas diferenciadoras*<sup>10</sup>.

Paradójicamente, la diferenciación en el sistema educativo se sostiene sobre el principio de la igualdad, sobre el cual se ha construido tradicionalmente el imaginario de la escuela pública. Este principio busca garantizar que todos tengan acceso en igual medida a ciertos bienes culturales comunes, básicos y necesarios para acceder al bienestar social. Al considerar a todos por igual, la escuela moderna apuntaló el desarrollo de una sociedad democrática pero, al mismo tiempo, marcó sus límites. Es preciso complementar el reconocimiento de la igualdad con el principio de equidad, regido por un criterio de justicia, según el cual debe otorgarse a cada individuo no sólo la oportunidad sino también los recursos necesarios para su desarrollo integral. Si la escuela no considera la diversidad cultural y a la vez no comprende que los alumnos son sujetos diferentes, continuará enseñando a todos lo mismo y del mismo modo, como si todos fueran iguales, haciendo más profundas las diferencias.

La escuela diferencia, a su vez, en función de múltiples sistemas de clasificación que dan forma al trabajo escolar, entre los que podemos contar las regulaciones normativas que organizan la tarea en años, ciclos y niveles; la seriación de los tiempos y espacios de trabajo; la distribución de roles fijos y de lugares jerarquizados verticalmente, entre otros. El mantenimiento de estructuras rígidas de diferenciación al interior de las escuelas contribuye a consolidar formas de experiencia educativa enraizadas en esquemas de desigualdad.

Finalmente, al considerar los mecanismos a través de los cuales la escuela contribuye al ejercicio de prácticas diferenciadoras, es preciso llamar la atención sobre la manera en que se aborda el conocimiento en los proyectos curriculares y en los actos de enseñanza.

La escuela es uno de los ámbitos privilegiados donde los sujetos toman contacto con conocimiento elaborado, y donde construyen saberes y significados. Fundamentalmente, en su paso por la escuela, los sujetos establecen una determinada relación con el conocimiento y, por lo tanto, un determinado vínculo con la realidad y con su capacidad de acción en ella.

Por lo general, la escuela tiende a poner a los alumnos en contacto con un conocimiento que se presenta bajo las siguientes características:

- *Neutro*: por omisión del carácter conflictivo del conocimiento como producción social, que responde a diferentes intereses y necesidades de los sujetos en determinados contextos históricos.

Al respecto, suele entenderse que quienes elaboran el conocimiento científico están orientados exclusivamente por un fin altruista en favor de la humanidad. En tal sentido, es necesario plantear los debates y controversias que se dan en torno a la producción del conocimiento y las diversas posturas que existen frente a un mismo tema o contenido.

Por otra parte, es preciso promover una actitud de compromiso con el propio momento histórico y con nuestros intereses y necesidades como individuos y comunidades.

---

<sup>10</sup> Para un mayor desarrollo de este tema, ver *Cuadernillo sobre Discriminación*.



- *Fragmentado*: en la medida en que se presenta la propia cultura como segmentos especializados y diferenciados de conocimientos (por ejemplo, las distintas disciplinas) sin establecer posibles integraciones y relaciones entre ellos a partir de interrogantes y proyectos comunes.

En este sentido, es importante conducir la apropiación de un conocimiento que permita percibir la propia realidad como un complejo proceso de construcción en el que nuestras acciones no pueden comprenderse aisladas de las de los demás.

- *Inerte*: en tanto los aprendizajes escolares sólo son efectivos en la dinámica de la escuela e inoperantes fuera de ella.

Se trata de enseñar y aprender a través de la comprensión, de tal modo que podamos utilizar aquello que sabemos para pensar creativamente y buscar nuevas soluciones a problemas tanto presentes como futuros.

- *Acabado*: al enseñarse los contenidos como resultados definitivos, omitiendo la dinámica de producción del conocimiento como proceso permanente de construcción y, por tanto, siempre incompleto y cambiante.

Es importante advertir que ningún conocimiento puede abarcarlo todo, y que la misma realidad se modifica en razón del conocimiento que pretende comprenderla. Además de señalar este aspecto, es necesario que los alumnos entiendan que los conocimientos escolares no contemplan todo el universo del saber.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, se comprende que los maestros y profesores cumplen un papel muy importante en la construcción de alternativas frente a la desigualdad social, ya que es mediante el conocimiento que concebimos la realidad, y es mediante el conocimiento que podemos actuar en ella. En tanto la educación sea comprendida políticamente, la acción de los docentes se orientará hacia una visión de los estudiantes como sujetos críticos, promoviendo el diálogo, el debate, la confrontación de puntos de vista, la construcción de argumentaciones, la toma de posición frente a diferentes cuestiones y el respeto por las de los otros.

En el logro de la igualdad y la equidad, la escuela como institución se halla profundamente comprometida, a través de la distribución y la producción de la cultura y mediante su importante función social integradora. Hacer visibles los mecanismos que operan en contra de esta integración debe ayudar a problematizar la práctica cotidiana de directivos y docentes y a sugerir líneas de acción mediante las cuales cada establecimiento educativo puede contribuir a la consolidación de una sociedad equitativa. En la medida en que la escuela como institución asuma el desafío de abordar problemas tales como la vulnerabilidad, la desigualdad y la pobreza, podrá contribuir a consolidar una sociedad más justa.

## 2. LA ESCUELA ANTE UNA SOCIEDAD DESIGUAL.

---

Docentes y alumnos se encuentran inmersos en los procesos que actualmente caracterizan la sociedad: crisis del Estado de bienestar, concentración de la riqueza, profundas desigualdades sociales, inestabilidad laboral, falta de credibilidad en la política, fuertes cambios tecnológicos, debilitamiento de las organizaciones sociales, entre otros. La escuela no se encuentra ajena a dicho contexto y, por lo tanto, es necesario interrogarse sobre su papel frente a dichos problemas, para diseñar un proyecto pedagógico orientado hacia la construcción y consolidación de una sociedad más justa.

Es importante advertir que la desigualdad, la vulnerabilidad, la pobreza, el desempleo y la exclusión forman parte de la vida cotidiana de muchas de las escuelas aún cuando no se han constituido como temas escolares que requieran un diseño pedagógico para su tratamiento. Tradicionalmente, la escuela ha presentado en sus aulas una concepción del mundo social estática, armónica, funcional, en la cual el otro ausente ha sido el conflicto. Si bien los estudiantes y docentes, junto con sus familias, viven fuera de la escuela una realidad que presenta tensiones y conflictos de distinto tipo, éstos por lo general han permanecido como cuestiones ajenas a las aulas en tanto objetos de análisis. A esto se suma la dificultad de tratar con los alumnos temas que a los adultos nos generan sentimientos de dolor e impotencia, y para los cuales, muchas veces, no tenemos respuestas, como sucede frente a la delincuencia juvenil, el trabajo infantil, la drogadicción, la mendicidad, la mortandad infantil, la prostitución, entre otros.

Para abordar esta problemática es preciso que la institución escolar decida reflexionar sobre ella con el propósito de avanzar en el tratamiento de cuestiones que forman parte de la vida cotidiana de los actores de la comunidad educativa en mayor o menor grado. En este sentido, es necesario contar con espacios institucionales compartidos donde intercambiar opiniones, buscar informaciones, analizar críticamente los distintos puntos de vista, poniendo en común también las emociones que estos problemas despiertan, de modo de avanzar en la construcción de miradas cada vez más comprensivas y en el diseño y puesta en marcha de proyectos compartidos. Esta tarea sobrepasa la responsabilidad y las posibilidades de cada docente solo en su clase, es decir que compromete a la escuela en su conjunto y, en particular, a los directivos, en términos de generar y habilitar espacios de trabajo en reuniones de personal y en la incorporación de estas temáticas en el PEI, entre otras cuestiones.

A continuación se presentan algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de promover la discusión y la elaboración de estrategias institucionales para trabajar temas tales como la vulnerabilidad social y la desigualdad. Se trata de que la escuela asuma el propósito de que los alumnos aborden sistemáticamente estos conocimientos y tomen conciencia de sus derechos. En este proceso, es necesario reconocer los límites y alcances de la institución escolar frente a estos problemas estableciendo redes con otras instancias pertinentes y responsables de atender los efectos de la desigualdad y la vulnerabilidad social.

- ***Revisión crítica de los propios puntos de vista.***

Uno de los modos de trabajo posibles es generar en la escuela espacios de análisis, discusión y confrontación de ideas sobre la desigualdad, la pobreza y la exclusión, de modo de conocer y comprender los distintos puntos de vista desde los cuales se conciben e interpretan estos problemas y, a su vez, cómo se manifiestan en la escuela, tratando de atender las diferentes voces –padres, alumnos, docentes, directivos y

miembros de la comunidad- que rodean a la escuela, a los efectos de revisar críticamente visiones y posiciones a veces sesgadas por prejuicios y estereotipos.

Como hemos visto, en torno de estas cuestiones rondan diferentes interpretaciones. Muchas veces se describe a los grupos más vulnerables, o menos favorecidos en la escala de la desigualdad social, a través de expresiones de este tipo: "carecen de cultura", "tienen pobreza de vocabulario, la forma de hablar es incorrecta; les cuesta expresarse y por eso no hablan", "no tienen hábitos".

Estas descripciones evidencian un criterio *etnocéntrico*<sup>11</sup>; es decir, se trata de una perspectiva que intenta comprender la cosmovisión de los grupos populares en relación con la escala de valores (aquello que se considera bueno y justo) de los grupos dominantes.

El argumento que se opone al etnocentrismo sostiene la idea de que los grupos populares construyen en sus prácticas sociales modos peculiares de significar su experiencia. No se trata de que estos grupos "no tengan cultura", sino que conforman otras maneras de percibir el mundo. Estos grupos configuran otros modos de vivir en familia, otras formas de concebir la relación entre los géneros, otra manera de significar la experiencia religiosa, otros modos de hablar, otros hábitos y normas, etc.

Reconocer que no son sólo sujetos de la carencia sino que tienen sus modos peculiares de significar su experiencia invita a la institución educativa a conocer en qué consiste esa peculiaridad. *"Comprender lo que de alguna forma nos es ajeno (...) es una destreza que tenemos que adquirir arduamente y que, una vez aprendida, siempre de forma muy imperfecta, hay que trabajar con constancia para mantenerla viva"* (Geertz, C.; 1996).

Sólo en la medida en que la institución escolar pueda conocer y comprender esa peculiaridad, será capaz de dar respuestas adecuadas a estos grupos en el marco de un proyecto educativo que los incluya, a la vez que estará comprometida en ampliar el horizonte de sus posibilidades ofreciéndoles oportunidades para apropiarse de aquellas situaciones, conocimientos y bienes culturales a los cuales, de no mediar la escuela, probablemente no tendrían acceso.

La revisión crítica acerca de estos temas posibilitará a la escuela cuestionar la reproducción de perspectivas estereotipadas y, de tal modo, ésta estará en condiciones de asumir una postura democrática y, por lo tanto, inclusiva para con los alumnos.

- ***Rediseño del proyecto institucional a la luz de la comunidad con la que trabaja la escuela***

En la primera parte de este cuadernillo se han planteado los diferentes procesos que, de un tiempo a esta parte, han transformado profundamente la sociedad argentina. La escuela está atravesada por estos cambios a la vez que protagoniza transformaciones específicas en el terreno de lo educativo, como por ejemplo: los cambios en la organización escolar; la actualización en los contenidos de la enseñanza; los avances en el desarrollo de las didácticas específicas; el ingreso a las aulas de nuevos grupos de alumnos producto de la extensión de la obligatoriedad; la incorporación de estudiantes cuyos padres cuentan con menor nivel de escolaridad que sus hijos y que, por lo tanto, en general desconocen las normas y reglamentos específicos, no saben qué se espera de ellos y, como contrapartida, muchas veces tienen expectativas desmedidas respecto de aquello que la escuela será capaz de brindarles.

---

<sup>11</sup> Para mayor desarrollo sobre este concepto ver cuadernillo sobre "Discriminación".

Dado que todos ellos son cambios profundos y relativamente recientes que atañen tanto a la vida social como a la escolar, las instituciones educativas están comprometidas en el rediseño de su proyecto institucional a la luz del análisis de las características específicas de este nuevo escenario social y de la singularidad de las comunidades con las que trabajan. En algunas situaciones, se trata de compartir con los colegas apreciaciones que cada uno viene realizando desde su inserción particular en la escuela; en otras, es el equipo directivo quien brinda a los profesores una visión más general para enriquecer sus miradas. Quizás, en algunos casos, sea necesario que la institución se disponga a interpretar adecuadamente la información que posee de ciertos aspectos de la comunidad, como la composición de las familias, la ocupación y el nivel de escolaridad de los padres u otros adultos significativos, el país de origen de las familias, los referentes de la comunidad, su historia, sus eventos culturales, para ser considerados en las diferentes propuestas de trabajo escolar tanto a nivel institucional como de aula.

Es importante avanzar en comprender estas situaciones locales, personales y familiares que tienen resonancia en cada una de las escuelas, en relación con los procesos sociales más generales que le dan sentido. Por ejemplo, ante la fuerte transformación del mapa laboral, muchos hogares son sostenidos con el ingreso de las mujeres, y algunos padres sin trabajo comienzan a ocupar nuevos roles en relación con la escuela, como la realización de tareas de mantenimiento, la atención del comedor escolar, etc. En otros casos, en este panorama de polarización y dualización del sistema, las escuelas públicas vuelven a recibir poblaciones de los sectores medios empobrecidos que en los últimos años habían enviado a sus hijos a escuelas privadas.

Resulta necesario favorecer espacios en los cuales el equipo docente pueda tener este tipo de reflexiones de manera sistemática para incluir tanto el conocimiento de las posibilidades y la problemática de la comunidad con la que trabaja la escuela como para comprender sus relaciones con los procesos sociales más generales, y avanzar en la construcción de explicaciones que tengan en cuenta distintas variables y dimensiones de los problemas.

Esta tarea conjunta permitirá trascender ciertas miradas prejuiciosas: “estos chicos no tienen lenguaje”, “a estas familias solo les interesa que sus hijos vengán a la escuela a comer”, “pobrecitos, estos chicos no pueden aprender” o “los alumnos que asisten a esta escuela ya no son lo que eran” que, sin lugar a dudas, obturan la posibilidad de conocer en profundidad la comunidad escolar, e inhabilitan estrategias pedagógicas específicas para trabajar con estas poblaciones.

Todas estas informaciones, análisis y reflexiones adquieren sentido en la medida en que la escuela es capaz de incorporarlas en su proyecto institucional involucrando a todos los actores, docentes, alumnos, familias, como sujetos sociales portadores de derechos.

Desconocer la singularidad de la comunidad con la que se trabaja es excluirla. De esta forma, se generan mayores niveles de vulnerabilidad social.

De estas apreciaciones se desprende la responsabilidad que asumen las instituciones escolares en su continuo trabajo de adecuación y contextualización de su proyecto institucional en relación con las condiciones sociales y económicas, las tradiciones culturales e incluso las preferencias de las comunidades educativas.

El desafío consiste en planificar propuestas que promuevan el aprendizaje de saberes relevantes para ese grupo particular de estudiantes.

Muchas escuelas adaptan sus jornadas de clase frente a las condiciones específicas en las que realizan su tarea; favorecen la participación de los padres en distintas actividades vinculadas con la educación de sus hijos; emprenden con sus alumnos proyectos de aprendizaje contextualizados a las demandas y posibilidades específicas de

cada comunidad; abren sus puertas para dar lugar a la realización de distintas actividades comunitarias, etc. De esta forma, al tiempo que la escuela amplía sus funciones y asume nuevas tareas, no resigna su rol formativo: el *“proveer de experiencias culturales y conocimientos relevantes para el ejercicio de una vida plena”* (Siede, I.; 1998).

- ***La escuela como promotora de proyectos compartidos***

Uno de los fenómenos que definen el proceso de vulnerabilidad es –tal como se planteara previamente- el debilitamiento de las redes sociales. La escuela forma parte de este proceso; sin embargo, es una de las pocas instituciones públicas capaces de ofrecer un espacio de encuentro de los distintos actores de la comunidad, en la medida que asuma la responsabilidad de promover la elaboración y concreción de proyectos democráticos compartidos. Se trata de proyectos que tengan sentido tanto en el interior de la escuela, como en el contexto más general del cual forma parte y que, muy especialmente, asuman la responsabilidad de interpelar a los alumnos. La oportunidad de que estudiantes y docentes, así como el resto de la comunidad educativa, se impliquen mutuamente en la realización de proyectos compartidos permite construir redes sociales de sostén al mismo tiempo que promueve la construcción de nuevos aprendizajes.

En este sentido, proyectos vinculados con organizaciones no gubernamentales y centros vecinales, entre otros, permiten establecer relaciones de cooperación y solidaridad frente a problemas que afectan la vida social.

Estas propuestas podrán asumir distintas modalidades. Algunas pueden comprometer a la comunidad educativa en su conjunto, mientras que otras pueden prever la participación de tan solo algunos de sus integrantes. Ciertos proyectos pueden permitir que los jóvenes construyan sistemáticamente nuevos conocimientos, contextualizados a través de procesos de investigación escolar. No se trata de que los alumnos realicen los trabajos de menor calificación como huertas, reparaciones, floricultura, etc., sino de que participen del proceso integral desde la gestión financiera, la administración y el control del proceso productivo. Por otra parte, pueden tratarse propuestas referidas a problemas ambientales: niveles de contaminación, calidad del agua, etc.; de la salud: acciones de prevención sanitaria; la conformación de centros de ex alumnos o talleres abiertos a la comunidad en torno a proyectos concretos que resulten de una necesidad socio-comunitaria. Al encontrar sentido inmediato a los aprendizajes, se suscita el interés por conocer y la apropiación de un conjunto de capacidades específicas de diferente grado de complejidad inscritas en un proyecto que cuenta con una finalidad determinada.

El propósito de estos proyectos reside en que, al tiempo que los jóvenes aprenden a emprender, fortalecen su capacidad de cooperar y vivir juntos. Por otra parte, algunos de ellos intentan buscar la construcción de alternativas para la clásica articulación de la escuela con el mundo del trabajo. Sin embargo, *“no se trata de que los niños y jóvenes presten servicios a las comunidades porque las comunidades requieren que se atiendan problemas no atendidos por el Estado o por los adultos. Se trata de que los niños y los jóvenes aprendan a través de proyectos de inserción comunitaria desarrollando ciertas competencias que pueden fortalecerlos para contribuir a la gestación de un mundo mejor y para su inserción en ese escenario”* (Braslavsky, C.; 1999).

En torno de estas propuestas, la escuela promueve nuevos aprendizajes ampliando los espacios de formación a contextos no escolares, a la vez que construye redes sociales que sostienen y contienen a los distintos actores que participan en ellas. La institución propone algunas de ellas y, a la vez, está atenta a las necesidades y sugerencias de la comunidad. En este punto, es necesario nuevamente conocer las posibilidades, las expectativas y las limitaciones de la comunidad con la que se trabaja para promover proyectos acordes con el horizonte de lo posible y, de este modo, evitar la

consolidación de imágenes tales como “*acá no se puede hacer nada*”, “*estas familias no participan*”. Aún con las limitaciones impuestas por el contexto es necesario intentar el desarrollo de proyectos que amplíen el horizonte de acción de los jóvenes ofreciendo construir una imagen de mayor posibilidad de mejora a través de las experiencias y la formación que ofrece la escuela.

En este sentido, tal como se sostenía en el punto anterior, comprender los modos de vida de los distintos grupos de alumnos permite proponer alternativas de participación cada vez más reales. Es preciso tener en cuenta que generar instancias de trabajo compartido es de suma importancia, puesto que para muchos jóvenes y para sus familias la escuela es uno de los pocos espacios públicos que les ofrece la posibilidad de reconocimiento social y de experimentar una socialidad diferente<sup>12</sup>.

- **La construcción de redes sociales con otras organizaciones**

Es importante que la institución escolar avance en relevar y conocer aquellos organismos gubernamentales y organizaciones no gubernamentales (ONGs), tanto a nivel local como provincial o nacional, que tengan algún tipo de vinculación con los temas de la vulnerabilidad, la desigualdad y la pobreza para contar con mayores recursos tanto para la vinculación de los jóvenes con proyectos en marcha como para desarrollar otros nuevos.

En algunos casos, la escuela podrá organizar propuestas que requieran de la búsqueda de información en diferentes dependencias: organizaciones no gubernamentales, diferentes secretarías de la legislatura, distintos planes de la UNESCO, universidades, etc. En otras oportunidades, el diseño e implementación de proyectos supondrá la articulación interinstitucional entre diversas organizaciones: programas de construcción de viviendas, cooperativas locales, juntas vecinales, sociedades de fomento, medios de comunicación de la zona, clubes sociales y deportivos, agrupaciones juveniles, etc. Este tipo de tareas conjuntas facilita el apoyo mutuo y permite evitar la duplicación y superposición de esfuerzos. En otras ocasiones, la escuela podrá delegar a las instancias pertinentes aquella problemática que requiere de atención especializada, y vehicular las demandas hacia las instituciones responsables de su resolución: defensorías de niños y adolescentes, hospitales públicos, secretarías de promoción social, juzgados, etc.

*“Establecer enlaces con organismos públicos y organizaciones no gubernamentales: en la medida de lo posible y estirando al máximo los recursos de comunicación, las escuelas enriquecen su mirada y conquistan nuevas herramientas en el intercambio con otras instituciones que pueden brindarles asesoramiento general y dar apoyo a la tarea escolar. Asimismo, en esas relaciones la escuela puede clarificar sus límites y delegar la responsabilidad en otros” (Siede, I.; 2000).*

Tal como se mencionara anteriormente, no se trata de que la escuela se haga cargo de problemas que la exceden sino que, al tiempo que se nutre incorporando mayor conocimiento de su entorno para favorecer la concreción de sus proyectos, promueve que los alumnos tomen conciencia de sus derechos y conozcan las instituciones encargadas de dar resolución a las diferentes demandas y necesidades sociales.

---

<sup>12</sup> Para más desarrollo sobre este tema, ver Duschatzky, S.; 1999.

### 3. CRITERIOS PEDAGÓGICOS Y CONTENIDOS DE ENSEÑANZA.

---

A continuación proponemos reflexionar acerca de algunos criterios que una propuesta didáctica debiera tener en cuenta para convertir temas tales como la vulnerabilidad, la pobreza y la desigualdad en objeto de enseñanza.

#### **a. Promover el análisis crítico de los puntos de vista de los alumnos.**

Una propuesta didáctica que integre los problemas de la vulnerabilidad social, la pobreza, la exclusión y la desigualdad en la escuela, debería promover que los alumnos cuestionen, confronten, argumenten a favor y en contra de diferentes posiciones, complejicen, y reelaboren sus conocimientos previos, desde los cuales significan sus aprendizajes.

Sin duda, estos puntos de partida serán diferentes en los diversos grupos de estudiantes y, aún más, dicha heterogeneidad se manifestará también en el interior de cada grupo de alumnos. Si bien la vulnerabilidad es un proceso social que afecta a todos, no todos son vulnerables en igual medida y del mismo modo. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta que no es lo mismo trabajar estos temas con alumnos pertenecientes a grupos sociales de bajos recursos que con estudiantes de sectores medios o altos y, a su vez, comprender que existen matices y grados en relación con estos aspectos. Mientras que algunos tendrán la vivencia personal de estas situaciones y se alentará a que avancen en la comprensión de las mismas, como fenómeno social y en la reflexión acerca de qué condiciones serían necesarias para transformarlas en términos de reducir los niveles de vulnerabilidad; en otros casos, se intentará que los jóvenes se sensibilicen con estas situaciones como primer paso para su análisis y reflexión.

Algunas experiencias (Finocchio, S.; Gojman, S.; 1998; Ministerio de Educación; 1999) muestran que es habitual que los alumnos expliquen estos temas en términos coyunturales –por ejemplo, suelen vincular la pobreza con las inundaciones-, o individuales –por ejemplo, atribuyen el desempleo solamente a razones personales. A su vez, conciben el gobierno como aquel que se ocupa sólo de lo público, sin tener ninguna injerencia en el ámbito privado (Aisenberg; 1998). Para que los alumnos complejicen su mirada sobre la pobreza y la desigualdad, es necesario ofrecer variadas informaciones a través de diversas fuentes, brindar contraargumentos, acercar otras perspectivas desde las cuales enfocar estos temas, etc. De este modo, los alumnos podrán avanzar en la inclusión de las diferentes dimensiones involucradas en estos problemas (económicas, sociales, políticas, culturales, etc.) y en el camino de entender lo propio en un cuadro de situación más general.

Las teorías y representaciones con las que se aproximan los alumnos a estos temas suelen ir articuladas con una serie de prejuicios y estereotipos sobre la pobreza y la exclusión que tienden a manifestarse en prácticas discriminatorias hacia los grupos menos favorecidos. Son ejemplo de ello expresiones del tipo: “*vos no vas a conseguir trabajo porque sos negro*”, “*los pobres roban*”, etc. Estas prácticas no solo se dan entre diferentes sectores sociales sino también entre distintos grupos en el interior de un mismo sector. Pese a las dificultades que suscita esta tarea, es importante que las propuestas didácticas asuman el compromiso de favorecer la toma de conciencia acerca de la construcción de prejuicios y estereotipos promoviendo trabajos que ayuden a diferenciarlos de las afirmaciones racionales y favoreciendo actitudes democráticas. Esto constituye un paso necesario para la revisión de las prácticas basadas en este tipo de

supuestos, dado que reconocer las propias actitudes prejuiciosas es condición necesaria para su modificación<sup>13</sup>.

Al abordar el trabajo con las ideas de los alumnos –en muchas ocasiones construidas sobre la base de prejuicios y estereotipos-, es recomendable evitar que las actividades se reduzcan a una simple declamación de premisas generales de tono formal como “todos los hombres son iguales”, dado que clausuran los intercambios entre diferentes puntos de vista y los análisis respecto del principio de igualdad. Por el contrario, para ser capaces de interpelar los modos en que los alumnos piensan y valoran estos problemas, es preciso involucrarlos a través de situaciones concretas a partir de las cuales surjan sus opiniones, sus cuestionamientos, sus dudas y certezas; contradicciones en las que se promueva el debate, las argumentaciones y la reflexión crítica sobre estas problemáticas.

### **b. *Articular lo lejano y lo cercano***

Al momento de abordar problemas tales como la vulnerabilidad y la desigualdad, es recomendable tomar como punto de partida el análisis y estudio de situaciones sociales que resulten menos conocidas y cotidianas debido a que, en muchos casos –tal como se señalaba previamente-, resulta dificultoso para los alumnos convertir en objeto de conocimiento aquello que forma parte o es componente de sus vidas, particularmente cuando ellos son objeto de la vulnerabilidad y de las desventajas de la desigualdad.

De este modo, la escuela podrá promover que los estudiantes –a partir de conocer y comprender procesos diferentes de los suyos- adquieran herramientas para analizar y otorgar nuevos significados a aspectos de su propia realidad.

Es posible recurrir a la historia para acercar otras realidades, en este caso, alejadas en el tiempo, de modo de que el estudio de esos casos ofrezca elementos para comprender dicha problemática en el presente. Por ejemplo, estudiar las estrategias con las cuales se enfrentaron momentos de crisis como el de la década del '30; analizar, en diferentes momentos históricos, cómo los cambios tecnológicos han incidido en la configuración del mercado de trabajo, etc.<sup>14</sup>. A la vez, recurrir a la historia permite considerar los problemas como parte del desarrollo socio histórico político y comprender los procesos que explican las situaciones presentes.

Seguramente, el análisis de situaciones alejadas en el espacio o en el tiempo promoverá que los alumnos establezcan relaciones de semejanza y diferencia con su realidad y puedan analizar con nuevas perspectivas y mayor profundidad y complejidad la problemática que se manifiesta en su contexto.

### **c. *Favorecer el compromiso en la búsqueda de soluciones y alternativas***

Si bien la escuela no puede solucionar de por sí los problemas de desigualdad y vulnerabilidad social, sí puede –y es responsabilidad del sistema educativo- brindar una oferta equitativa de educación, en términos de dar a los alumnos que se encuentran en mayor desventaja una formación necesaria para alcanzar similares resultados de aprendizaje que otros alumnos que ingresan al sistema educativo en condiciones más favorables. Por otra parte, y para todo el conjunto de la población escolar que cursa el tercer ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal, la escuela tendrá como parte de su proyecto educativo institucional, y en función de sus condiciones

---

<sup>13</sup> Ver cuadernillo sobre “*Discriminación*” para mayor desarrollo de este punto.

<sup>14</sup> Para ampliar este punto ver Denkberg, A.; Finocchio, S.: *Presente y pasado del trabajo*, Buenos Aires, Ed. La Llave, 1999.



institucionales, proyectos orientados a construir redes sociales, proyectos productivos y/o proyectos que tomen como objeto de análisis los temas tratados en este material.

El desarrollo de estos proyectos promoverá una actitud propositiva frente a estos problemas, evitando su naturalización, el fatalismo y el escepticismo respecto de la posibilidad de solucionarlos.

De este modo, se ofrecerá a los jóvenes y adolescentes espacios para reflexionar en la posibilidad del cambio social.

Pensar soluciones y alternativas plantea el siguiente problema: si bien el cambio no es sólo producto de la voluntad individual de los actores, también es cierto que, como sujetos sociales, tenemos cierta responsabilidad y protagonismo en la definición del curso de la vida social. Las propuestas didácticas deberán alentar la reflexión en torno de esta contradicción, evitando poner a los alumnos tanto en el rol de “superhéroes” – desestimando los aspectos sociales, políticos y económicos que condicionan la resolución de estos problemas- como, por el contrario, ubicándolos en el lugar de que “nada hay por hacer” (Serulnicoff, A.; 1998). Cabe resaltar, por otra parte, que esta contradicción forma parte de la conducta adolescente, que suele oscilar permanentemente entre estos dos polos.

Los alumnos de estas edades por lo general atribuyen la responsabilidad de las soluciones solamente al Estado, o proponen alternativas tales como la caridad (Ministerio de Cultura y Educación; 1999). El docente acompañará el proceso de pensar soluciones acercando variables o dimensiones no incluidas por los alumnos en un principio, posibilitando de este modo complejizar sus registros y análisis de la realidad. Al mismo tiempo, promoverá el conocimiento, la reflexión y el análisis de experiencias que planteen distintos caminos de resolución como, por ejemplo, el caso de los Estados que garantizan un seguro de desempleo a todos aquellos que han perdido el trabajo, los que otorgan subsidios a quienes realizan una tarea social, etc.

Por otra parte, es importante desarrollar proyectos de enseñanza<sup>15</sup> que intenten reconocer, dentro de las distintas áreas curriculares (por ejemplo: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales o Tecnología), una problemática relacionada con el propio entorno y que culmine con la planificación e implementación de algún tipo de solución o alternativa. Para ello, es necesario seleccionar cuál es la escala más adecuada para implementar el proyecto (la de la clase, la escuela, las familias de los alumnos, el barrio, la localidad, etc.) de modo que el problema elegido conserve su complejidad y, a la vez, involucre a los alumnos en una propuesta viable. Por ejemplo, la organización de huertas comunitarias para ampliar y enriquecer la alimentación de las familias; la elaboración de proyectos de ayuda escolar para alumnos del primer ciclo, o la realización del diseño e instalación eléctrica para la salita del barrio, entre otras. Cabe aclarar que el valor formativo de implementar proyectos de este tipo con los alumnos no reside sólo en su realización, sino también en la posibilidad de reflexionar sobre él y evaluar tanto sus límites como sus posibilidades.

En este camino de búsqueda de soluciones y alternativas es necesario brindar a los alumnos oportunidades para que conozcan las distintas instituciones gubernamentales que tienen la responsabilidad de resolver estos problemas sociales. En tal sentido, es fundamental que los niños y jóvenes aprendan cuáles son los modos de peticionar a las autoridades y reclamar por sus derechos. A la vez, es interesante que tomen contacto con las acciones que realizan los organismos no gubernamentales y las diversas asociaciones intermedias, así como las alternativas que generan los mismos afectados (por ejemplo, la organización de ollas populares, bolsas de trabajo, comedores

---

<sup>15</sup> Tal como se planteara en el punto 1.c.

comunitarios, etc.). En algunos casos, este trabajo de indagación propiciará la participación en proyectos de otras instituciones o la planificación conjunta de tareas compartidas.

El proceso de selección de contenidos deberá tomar como fuente el diseño curricular de cada jurisdicción en función de aquello que cada escuela y sus docentes consideran pertinente, significativo y viable en relación con las particularidades que presenta cada institución escolar y, en especial, cada grupo de alumnos.

Para colaborar con la tarea de diseñar proyectos de enseñanza sobre estas temáticas, a continuación se sugiere un conjunto de ideas básicas que dan cuenta de aquello que se espera que aprendan los alumnos del Tercer Ciclo de EGB y la Educación Polimodal.

- La sociedad actual es la más rica de toda la historia por su capacidad de producir bienes y servicios. Asimismo, es una sociedad profundamente desigual. La riqueza global aumenta pero se distribuye de forma cada vez más desigual.
- Las desigualdades sociales han aumentado, en gran parte, porque los Estados han abandonado la función social que habían asumido a lo largo del siglo XX: la función de distribuir la riqueza social de manera más equitativa.
- La pobreza se define en función de la no satisfacción de las necesidades que cada sociedad considera básicas para sus miembros (alimentación, salud, vivienda, educación, etc.). Por lo tanto, la concepción de aquello que se considera “pobreza” ha ido cambiando a lo largo de la historia.
- Ser vulnerable supone no sólo no contar con los recursos materiales sino también que las redes sociales en las que se encuentran contenidos los individuos y sus familias son cada vez más débiles.
- Los procesos de permanente transformación de las sociedades contemporáneas suscitan la vulnerabilidad de todos los grupos sociales, aunque para unos es muy elevada y para otros es insignificante.
- Los cambios en la producción y en las relaciones laborales suscitan situaciones de vulnerabilidad social, tales como: desempleo, mayor control empresarial sobre la organización del trabajo, precariedad y flexibilización laboral, descalificación profesional, subempleo, sobreempleo, entre otros.
- El Estado debe generar alternativas para enfrentar las causas y compensar las situaciones de pobreza. La necesidad de vivienda, alimento, trabajo, acceso a la salud, etc. son derechos de los ciudadanos que el Estado debe garantizar.
- Formar parte de las redes sociales de la comunidad permite participar en la construcción de proyectos compartidos con el propósito de buscar estrategias de solución colectivas para mejorar la calidad de vida.
- El acceso a una educación de calidad para todos es una de las medidas fundamentales que debe implementar el Estado para garantizar la integración y la equidad social. El acceso diferencial a la educación es uno de los factores generadores de desigualdad, puesto que, para la mayoría, la educación es el principal medio de acceso a un trabajo bien remunerado.
- El ejercicio y el reclamo por el cumplimiento de los derechos ciudadanos y el conocimiento de las instituciones responsables de garantizar su vigencia es una herramienta necesaria para reducir los riesgos de la vulnerabilidad social.

## 4. ACTIVIDADES Y RECORRIDOS POSIBLES.

---

La planificación, organización y puesta en práctica de propuestas didácticas depende de las características del grupo, de los propósitos que se plantee el docente y de los contenidos que seleccione, de los recursos disponibles en la comunidad, entre otros factores, por lo que no es posible diseñar actividades útiles en sentido genérico. Por lo tanto, será necesario que los docentes formulen cada recorrido didáctico en relación con su contexto específico. Con el objeto de acompañar esta tarea de contextualización, se presentan algunas actividades que, con las adecuaciones pertinentes, pueden resultar útiles o inspirar otras semejantes.

### 1. *Análisis de películas*

Numerosas películas argumentales y documentales abordan la problemática de la vulnerabilidad, la pobreza y la desigualdad. Es interesante promover situaciones colectivas en las cuales el grupo de alumnos mire el material previamente seleccionado por el docente, para luego analizarlo y discutirlo entre todos. A modo de ejemplo, se sugiere el siguiente itinerario de actividades para realizar con los estudiantes más grandes, en relación con la película francesa *Todo comienza hoy*, del director Bertrand Tavernier, que cuenta la historia de un director de un jardín de infantes urbano que asume la tarea de enseñar y a la vez de afrontar diferentes problemáticas sociales de las familias de sus alumnos ([www.todocomienzahoy.com.ar](http://www.todocomienzahoy.com.ar))<sup>14</sup>.

#### *Consignas de trabajo:*

- Antes de mirar la película, el docente pregunta a sus alumnos si tienen alguna información sobre Francia a través de aquello que han visto por la televisión, leído en revistas o diarios, del relato de alguna persona conocida, de lo estudiado en la escuela, etc. El docente coordina la puesta en común y sintetiza las opiniones de los alumnos. Quizás sea de utilidad que el profesor anticipe que verán “un costado” de aquel país, el que resulta menos conocido. El profesor decidirá si considera pertinente adelantar algunas consignas que orienten la observación de la película o si, por el contrario, las reserva para el debate posterior.
- Luego de ver la película, el docente coordina el debate dando lugar a las distintas miradas y opiniones que suscita la película. A continuación se presentan algunos interrogantes que pueden resultar útiles para organizar la discusión:
  - ¿cuáles son los problemas que enfrentan las familias de los alumnos?, ¿y la familia del director?, ¿qué puntos de contacto y de diferencia se presentan entre estos problemas?
  - ¿qué modalidades adopta la relación del director con los padres, los maestros, el inspector y los alumnos?
  - ¿qué estrategias se da la escuela para ayudar a las familias que atraviesan situaciones críticas?

---

<sup>14</sup> Es recomendable ver esta película con los colegas de la institución.

- ¿qué conflictos se plantean entre la escuela y la asistencia social?
- ¿cuál es el sentido de organizar un evento colectivo entre toda la comunidad educativa?
- ¿qué otras acciones se podrían haber realizado desde otras instituciones?
- En otra actividad, el docente podrá proponer comparar los problemas analizados en esta película con las situaciones que también tienen lugar en el escenario de la escuela, en otros contextos, por ejemplo:
  - las escenas de la película argentina *Un lugar en el mundo* (A. Aristarain) en las cuales se muestra cómo en ese ambiente rural algunas mujeres no acceden a la escuela por tener que trabajar.
  - *Niños del cielo*, el film iraní cuenta –entre muchas otras cosas– el conflicto que les ocasiona a dos hermanos la pérdida de un par de zapatos, para poder ir a la escuela.
  - *Recursos humanos* describe los cambios en las condiciones de trabajo de los trabajadores franceses, el problema de la desocupación y la situación de los gremios en Francia en la actualidad.

## **2. Análisis crítico de datos cuantitativos y de los medios masivos de comunicación**

El trabajo con datos cuantitativos permite analizar el tema de la pobreza y la desigualdad en una escala más amplia y, al mismo tiempo, establecer comparaciones entre distintos grupos sociales, diversas sociedades, diferentes períodos de tiempo, etc. En todos los casos es preciso que los alumnos comprendan que el uso de este tipo de datos no es aséptico y, por lo tanto, es necesario promover un análisis crítico de los mismos. De igual modo, la lectura y análisis de artículos de opinión de diarios y revistas o de un fragmento de un programa televisivo o radial que trate estos problemas (previamente seleccionados por el profesor) alentará el debate y la discusión.

### ***Consignas de trabajo:***

- El docente propone analizar un gráfico de barras<sup>15</sup> que refleje la distribución del ingreso entre los distintos sectores sociales, extraídos de fuentes como el INDEC (<http://www.indec.mecon.gov.ar>), el Siempro (<http://www.siempro.gov.ar>) o consultoras como, por ejemplo, Equis (<http://www.geocities.com/CapitolHill/3439>). En el caso del cuadro que se sugiere a continuación, se propone la siguiente actividad.

---

<sup>15</sup> Esta actividad supone que los alumnos hayan tenido algún acercamiento previo a la lectura de gráficos de barras.

**CUADRO: EVOLUCIÓN DE LA BRECHA DE INGRESOS ENTRE EL 10% MÁS POBRE y EL 10% MÁS RICO DE LA POBLACIÓN PERCEPTORA DE INGRESOS PARA EL PERÍODO 1990-1999**

<b>PROVINCIA</b>	<b>AGLOMERADO URBANO</b>	<b>BRECHA 10% 1990</b>	<b>BRECHA 10% 1999</b>	<b>EVOLUCIÓN % 1990-1999</b>
Ciudad De Bs As	Ciudad De Bs As	39,2	89,0	127,0
San Luis	San Luis/ El Chorrillo	10,6	20,6	94,3
Buenos Aires	La Plata	9,8	17,7	80,6
Salta	Gran Salta	18,9	32,4	71,4
Santa Cruz	Río Gallegos	8,2	13,8	68,3
Gran Buenos Aires	Metropolitana	15,3	24,1	57,5
<b>PAÍS PROMEDIO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>15.1</b>	<b>23,7</b>	<b>57.0</b>
Entre Ríos	Gran Paraná	14,0	21,7	55,0
La Pampa	Santa Rosa/ Toay	13,3	20,5	54,1
San Juan	Gran San Juan	18,6	27,6	48,4
Misiones	Posadas	17,5	25,9	48,0
Chubut	Comodoro Rivadavia	17,9	26,0	45,3
Córdoba	Gran Cordoba	14,0	20,1	43,6
Chaco	Gran Resistencia	19,2	27,5	43,2
Mendoza	Gran Mendoza	17,6	24,7	40,3
La Rioja	La Rioja	14,7	20,1	36,7
Santa Fe	Gran Rosario	12,1	16,1	33,1
Tierra Del Fuego	Usuahía/ Río Grande	13,2	17,2	30,3
Formosa	Formosa	18,6	24,2	30,1
Jujuy	San Salvador De Jujuy	21,0	26,8	27,6
Buenos Aires	Partidos Del Conurbano	8,6	10,9	26,7
Tucumán	Gran San Miguel De Tucumán	21,4	23,2	8,4
Catamarca	Gran Catamarca	13,6	14,6	7,4
Corrientes	Corrientes	12,8	13,3	3,9
Santiago Del Estero	Santiago Del Estero/ La Banda	13,5	13,1	-3,0
Santa Fe	Santa Fe/ Santo Tomé	15,6	13,8	-11,5

**Fuente: Equipos de Investigación Social (elaboración Equis con datos EPH/ INDEC)**

- Para el análisis de este gráfico, el docente organiza el trabajo en pequeños grupos y acerca preguntas que orienten la tarea. Previamente, el profesor explica cómo se componen los indicadores que se utilizan en el gráfico (en este caso, “brecha de ingresos”). Luego, pueden sugerirse preguntas como las que siguen:

- ¿cuánto creció la diferencia de ingresos entre el 10% más rico y el 10% más pobre de la población argentina en los últimos 10 años?
- ¿qué significa dicho crecimiento?
- ¿en qué año aumentó más significativamente la brecha?
- ¿en qué lugar del país aumentó más la desigualdad entre los más ricos y los más pobres? ¿qué significa dicha diferencia?
- Para contrastar y enriquecer las primeras respuestas de los alumnos, el docente propone la lectura de artículos periodísticos u otros textos que refieran al problema de la desigualdad.
- En el plenario, cada grupo presenta sus conclusiones y el profesor organiza la información alrededor de los conceptos de aumento de la riqueza y profundización de las desigualdades.

### **3. Juegos de simulación**

Los juegos de simulación permiten a los alumnos buscar la información necesaria para “ponerse en la piel” de distintos actores sociales y avanzar en la comprensión de los distintos puntos de vista respecto de un mismo problema<sup>16</sup>.

#### ***Consignas de trabajo:***

- En este caso, se sugiere que el docente proponga desarrollar la simulación de un debate parlamentario<sup>17</sup>. Para ello, en primer lugar, plantea la necesidad de seleccionar colectivamente una problemática local que requiera para su resolución del diseño e implementación de un proyecto. Por ejemplo: problemas vinculados con la vivienda, la educación, la salud, la desocupación, la falta de infraestructura, la basura, etc. Para arribar a esta decisión se podrá confeccionar una encuesta a los vecinos de modo de analizar cuál es la situación problemática que es visualizada como la más urgente.
- Una vez acotado el tema, los alumnos se organizarán en pequeños grupos de modo de buscar información en diferentes fuentes (diarios, libros, publicaciones barriales, organismos gubernamentales, etc.). El docente alentará a los alumnos para que se interroguen acerca de cómo se construye el proceso de desigualdad en dicha situación específica. A la vez, acompañará la tarea orientándolos en la búsqueda de información y brindándoles herramientas para elaborar proyectos. Asimismo, promoverá que los alumnos conozcan los derechos y las leyes que encuadran la resolución de dicha problemática y analicen sus limitaciones y las alternativas de superación existentes en proyectos en curso o en la legislación de otros países (por ejemplo: la Convención sobre los Derechos del Niño, la

---

<sup>16</sup> Para otro ejemplo de este tipo de propuesta didáctica ver Denkberg, A.; Finocchio, S.: *Presente y pasado del trabajo*, Ob. Cit., capítulo 4.

<sup>17</sup> Otra propuesta de este tipo, ver en Ministerio de Cultura y Educación: Programa de videos educativos para EGB 3. Videos 5 y 6; Buenos Aires, 1999.

Constitución Nacional y su Reforma de 1994, las convenciones internacionales a las que la Argentina ha adherido<sup>18</sup>, etc.).

- En paralelo, la clase estudiará el modo de funcionamiento de un debate parlamentario.
- Una vez que los diferentes grupos elaboran los proyectos, el profesor coordina la distribución de los roles y la organización del espacio de modo de realizar el debate, la presentación de los proyectos y la posterior votación. Es preciso aclarar que algunas legislaturas promueven que los alumnos sesionen en sus dependencias y los funcionarios se comprometen a tratar las decisiones a las que arriban los jóvenes<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Para un ejemplo de propuesta didáctica sobre esta temática ver el proyecto N° 5 “Conocer nuestros derechos” en Capellacci, I.; 1999.

<sup>19</sup> Por ejemplo, el proyecto “El joven parlamentario” en Lomas de Zamora.

## 5. RECURSOS DIDÁCTICOS.

---

En este apartado se presentan algunos recursos que pueden ser útiles para elaborar actividades de enseñanza. Se trata de obras artísticas y textos de circulación corriente, que se transformarán en recursos en la medida en que puedan vehicular los propósitos pedagógicos que se plantea el docente y dar cuenta de los contenidos específicos que se pretende enseñar. Se presenta una breve referencia de cada recurso, que no reemplaza la evaluación directa del docente antes de abordarlo con los estudiantes.

**A. Los lenguajes artísticos:** la pintura, la escultura, el grabado, la fotografía, el diseño de afiches, etc. constituyen fuentes para analizar la temática de la desigualdad y la pobreza. De igual forma, pueden convertirse en canales expresivos que permitan a los alumnos comunicar las ideas y emociones que estos problemas les despiertan.

### **Pintura:**

- *Antonio Berni:* en sus ensamblados, collages y grabados –como la serie de Juanito Laguna o de Ramona Montiel- trabaja con material de desecho urbano mostrando escenas de marginación en la ciudad.
- *Ricardo Carpani:* sus pinturas testimonian los problemas del mundo del trabajo.
- *Carlos Alonso:* sus últimos dibujos y pinturas plasman de forma irónica la temática de la gente que no tiene casa.
- *Diego de Rivera, Siqueiros:* los muralistas mexicanos en sus obras dan cuenta de distintas problemáticas sociales.

### **Fotografía:**

- *Los pibes del fondo,* Patricia Rojas, Ed. Norma, Buenos Aires, 2000. El libro presenta relatos de jóvenes unidos por la experiencia de la delincuencia. Las fotos que testimonian el mundo de estos chicos han sido tomadas por los propios protagonistas.
- *Sebastiao Salgado:* fotógrafo brasileño. Fue economista de la ONU, y luego de viajar por todo el mundo dejó su tarea para dedicarse a la fotografía. *Terra* es una publicación en la cual recopila parte de su producción dedicada a temas sociales. Tiene una página en internet.
- *Adriana Lestido:* fotógrafa argentina que se dedica a temas sociales.

**B. Humor gráfico:** el análisis de historietas, chistes, comics, etc. puede permitir la reflexión sobre temas que resultan dolorosos, a partir del humor y el absurdo. Los diarios y las revistas de actualidad son fuentes inagotables de este tipo de materiales.

**C. Textos: testimonios e historias de vida:** estas fuentes brindan información de primera mano que permite a los estudiantes ponerse en contacto con situaciones concretas en toda su complejidad.

- *Los chicos de la calle,* de Inés Tenewicki y Yanina Kinigsberg, Bs. As., Ed. AZ., 1998: es un libro destinado a niños y adolescentes que cuenta historias de chicos de entre 7 y 14 años que, por haber estado o estar fuera de sus casas, conocen los códigos de la calle.
- *Nuevos sujetos sociales,* de Parisi, A. (coord.), Bs. As., Ed. Espacio, 1996: este libro presenta los resultados de una investigación realizada con cirujas de



la capital de Córdoba, e incluye relatos e historias acerca de diferentes aspectos de sus vidas: cómo son sus familias, el modo en que trabajan y se recrean, etc.

- *La nueva pobreza en la Argentina*, de Kessler, G. y Minujín, A., Bs. As., Ed. Planeta, 1995: este trabajo despliega una investigación acerca del proceso de empobrecimiento de las capas medias argentinas en las últimas décadas, e incluye relatos y testimonios de vida.

Esta presentación no es exhaustiva, y pretende alentar a las escuelas en la búsqueda, selección, organización y acopio de distinto tipo de materiales con los que pueden contar los docentes para encarar proyectos didácticos sobre estas temáticas. “*En todos los casos, es tan relevante hallar un recurso adecuado como formular una propuesta provechosa para su utilización en el aula (por ejemplo mediante cuestionarios, guías de lectura- observación, intercambios grupales en torno a una pregunta o aspecto, etc.)*” (Cuadernillo sobre *Discriminación*).

## 6. GLOSARIO.

---

**CAPITAL EDUCATIVO:** hace alusión a la cantidad de años de estudio y la calidad de la educación que logran acumular las personas. Según la CEPAL, la acumulación de este tipo de capital depende de factores tales como la disponibilidad de recursos e infraestructura material, el apoyo recibido en el hogar, y la valoración que se le otorgue a la educación como tal y como medio de capacitación.

**CAPITAL SOCIAL:** en términos generales, representa la aptitud de los actores para asegurarse beneficios en virtud de su pertenencia a redes o estructuras sociales. Más específicamente, refiere a la formación de relaciones estables y continuas organizadas en torno a vínculos determinados por obligaciones recíprocas, normas, sanciones y principios de autoridad. Este tipo de capital modela la capacidad de desempeño de los individuos en la estructura social, opera al margen del mercado, y facilita el desempeño de los individuos, hogares y grupos sociales al proveerlos de recursos cuya ausencia haría más dificultoso su desempeño (para ampliar, véase Portes, 1999 y Kaztman, 1999a).

**DESIGUALDAD SOCIAL:** hace alusión a la distribución no igualitaria de ciertos bienes básicos para el acceso a un mínimo de bienestar social. Suelen ser importantes en las sociedades capitalistas bienes tales como la educación, la salud, el empleo, etc.

**EXCLUSIÓN SOCIAL:** se entiende por tal la privación respecto de la participación en el acceso a determinado bien o conjunto de bienes sociales considerados indispensables para el logro de una inserción social básica.

**SOCIEDAD SALARIAL:** se denomina así a aquellas sociedades en las cuales el salario es la forma predominante de retribución del trabajo. Supone una relación laboral en la cual el trabajador carece de la propiedad de los medios de producción y vende al propietario de estos medios, a través de un contrato libremente establecido, su fuerza de trabajo.

**TIPOS DE EMPLEO:** respecto de las distintas modalidades y mediciones del empleo, pueden establecerse las siguientes definiciones básicas. **Población económicamente activa:** son las personas mayores de 15 años que tienen una ocupación o la buscan activamente. En otras palabras: se compone de la población ocupada y la población desocupada. El resto integra la llamada "población económicamente inactiva". **Trabajadores Formales:** es la población ocupada en establecimientos con más de 5 ocupados, y los profesionales que trabajan por cuenta propia. En términos generales, su situación sociolaboral es mejor que la propia de los trabajadores informales. **Trabajadores Informales:** es la población ocupada en establecimientos con hasta 5 ocupados, los trabajadores por cuenta propia que no son profesionales, y los trabajadores familiares sin salario. Se trata, en su gran mayoría, de trabajadores de bajos ingresos y baja calificación; muchos de ellos viven situaciones cercanas a la pobreza y la exclusión social. **Trabajadores Precarios:** son los trabajadores que tienen una relación contractual que no es estable ni sólida. Por ejemplo, "contratos basura" (por tiempo determinado, que no constituyen relación de dependencia y pueden ser rescindidos a voluntad del empleador). No todos, aunque sí muchos, viven situaciones de pobreza y exclusión. **Trabajadores en negro** (también denominados por algunos "empleo ilegal"): Son aquellos trabajadores no registrados. Los que no tienen cobertura social porque sus empleadores no hacen los aportes patronales correspondientes. Es una relación que se mantiene fuera

del marco legal, puesto que le permite al empleador evadir impuestos y le quita derechos elementales al trabajador.

**VULNERABILIDAD SOCIAL:** se trata de una posición intermedia entre la integración y la exclusión, que surge –fundamentalmente- a partir de la intersección de dos ejes: la pérdida de inserción laboral y la crisis de los lazos de pertenencia a redes sociales de contención. La zona de vulnerabilidad sería, en consecuencia, un espacio social de inestabilidad y turbulencia en el que los individuos y familias tienen un vínculo inestable con el mercado de trabajo y las redes sociales; en razón de esto, se encuentran en riesgo de caer en la exclusión social.

## 7. BIBLIOGRAFÍA .

---

- AFFICHARD, J. y DE FOUCAULD, J.B. (dir.) (1997). *Pluralismo y equidad. La justicia social en las democracias*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- AISENBERG, B.: "Un proceso de elaboración de contenidos sobre el tema 'Gobierno Nacional' para sexto año de EGB. Hacia la articulación entre los propósitos, los conceptos disciplinares y los conocimientos de los alumnos"; en AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comp.) (1998). *Didáctica de las ciencias sociales 2. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- ALTIMIR, O. y BECCARIA, L. (1999). *Distribución del ingreso: problemas conceptuales y técnicos vinculados a su medición*. Buenos Aires, Cuadernos del Observatorio sobre la Desigualdad y la Exclusión Social - SIEMPRO, Cuaderno N° 3.
- AMOR, C. (1999). *Discusiones Filosóficas sobre la Desigualdad*. Buenos Aires, Cuadernos del Observatorio sobre la Desigualdad y la Exclusión Social - SIEMPRO, Cuaderno N° 4.
- APPLE, M. (1997). "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política educativa", en GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires, Losada.
- ARGUMEDO, A. (1993) *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones del Pensamiento Nacional.
- BERNSTEIN, B. (1985) "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", en: *Revista Colombiana de Educación*, 1er. Semestre.
- BIRDSALL, N., LONDOÑO, J. L., y O'CONNELL, L.. (1998) "La educación en América Latina: la demanda y la distribución importan", en: *Revista de la CEPAL*. 66, DICIEMBRE de 1998, pp. 39-52.
- BOURDIEU, P. y SAINT MARTIN, M. (1975) "Las categorías del juicio profesoral", en: *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, N° 3, París, Traducción de Emilio Tenti.
- BRASLAVSKY, C. (1999). *Las nuevas tendencias mundiales y los cambios curriculares en la educación secundaria latinoamericana en la década de los '90*. Mimeo, Buenos Aires.
- CALCAGNO, A. E. y CALCAGNO, E. (2001), "Un gran país devenido un casino", en: *Le Monde Diplomatique*, Año 2, N° 21, Marzo 2001.
- CAMILLONI, A. (1993) "Los contenidos de la enseñanza media. Lo interdisciplinario", en: *I Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza Media*, Universidad Nacional de Rosario.
- CAMPO, C. (1998). "La otra cara del Estado de bienestar: la dualización social", en: Alvarado Pérez, Emilio, *Retos del Estado del Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid, Tecnos, pp. 273-292.
- CAPPELLACCI, I. (1999). Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo en KRICHESKY, M.: *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salario*. Buenos Aires, Paidós.
- CEPAL (1998) *Panorama social de América Latina 1997*. Santiago de Chile, ONU.

- CEPAL (1997). *Panorama social de América latina*. Santiago de Chile, ONU.
- CEPAL/CLAD/SELA (1996). *Desarrollo con equidad. Hacia una nueva articulación de políticas económicas y sociales en América Latina y el Caribe*. Caracas, Nueva Sociedad.
- CORIAT, B. (1989). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. Madrid, Siglo XXI.
- CROCE, A. (1999). "Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de servicio comunitario desde la escuela", en: *Actas del II° Seminario Internacional sobre Escuela y Servicio Comunitario*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Buenos Aires.
- DANZINGER, S. y GOTTSCHALK, P. (1996). *América unequal*. Cambridge, Harvard University Press.
- DE KETELE, J. (1993) "Notas de síntesis. La evaluación conjugada en paradigmas", en: *Revue Française de Pedagogie*, N° 103, Traducción de María J. Paiz, Residencia de Traducción IES en Lenguas Vivas - UBA.
- DENKBERG, A.. y FINOCCHIO, S. (1999) *Presente y pasado del trabajo*. Buenos Aires, La Llave.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998) "La política educativa y las desigualdades de clase, género y etnia", en: ALVARADO PÉREZ, E. (coordinador). *Retos del Estado del Bienestar en España a finales de los noventa*. Madrid, Tecnos, pp. 243-252.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. (1998). "Desigualdad y Estado de Bienestar", en: Fernández García, Tomás (coordinador), *Estado de Bienestar: perspectivas y límites*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, pp. 117-132.
- FIGUEROA, A., ALTAMIRANO, T. Y SULMONT, D. (1996) *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima, Instituto Internacional de Estudios Laborales, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, OIT – Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- FINOCCHIO, S. y GOJMAN, S. (1998) "El trabajo: entre sueños, incertidumbres y realidades" en AISENBERG, B. Y ALDEROQUI, S. (comp.) *Didáctica de las ciencias sociales 2. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- FITOUSSI, J. P. y ROSANVALLON, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- FRASER, N. (1998) "La justicia social en la era de las políticas de identidad: redistribución, reconocimiento y participación", en: *Apuntes de investigación del CECYP*. Año II, n° 2/3, noviembre de 1998, pp. 17-36.
- GALLART, M., JACINTO, C., SUAREZ, A. (1996) "Adolescencia, pobreza y formación para el trabajo", en: KONTERLLNIK, I. y JACINTO, C. *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada- Unicef.
- GEERTZ, C.(1996) *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós.
- GILBERT, M. Y OTROS (1996) *Las cifras de la desigualdad*. Barcelona, Octaedro.
- GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós/MEC.

- GONZALEZ, H. (1992) "El sujeto de la pobreza: un problema de la teoría social" en: MINUJIN, A. (comp.) *Cuesta Abajo*. Buenos Aires, Losada- Unicef.
- GORE, C. y FIGUEIREDO, J. (1995) "Introduction: Markets, citizenship and social exclusion", en: Rodgers, Gerry; Gore, Charles; Figueiredo, (comps.), *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*. Geneva, International Institute for Labour Studies, United Nations Development Programme, pp. 1-40.
- GRASSI, E.; HINTZE, S., y NEUFELD, M.R. (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*, Buenos Aires, Espacio Editorial.
- HOBBSAWM, E. (1998a) "La izquierda y la política identitaria", en: *Apuntes de investigación del CECYP*. Año II, nº 2/3, noviembre de 1998, pp. 5-16.
- HOBBSAWM, E. (1998b) *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, Crítica.
- JANEBA, E. (2000) *Trade, Income Inequality, and Government Policies: Redistribution of Income or Education Subsidies?*. Cambridge, National Bureau of Economic Research, Working Paper No. W7485, January.
- JELIN, E. (1996) "¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONG en América Latina en los años 90", en: *Revista Sociedad*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- JIMÉNEZ, L. F. Y RUEDI, N.(1998) "Determinantes de la desigualdad entre los hogares urbanos", en: *Revista de la CEPAL*.. 66, diciembre de 1998, pp. 53-72.
- KANT, I. (1990) *Antropología práctica*. Madrid, Aramayo.
- KAZTMAN, R. (coordinador) (1999) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo, PNUD-Uruguay y CEPAL- Oficina de Montevideo
- KAZTMAN, R. (1999) *Segregación residencial y desigualdades sociales*. Buenos Aires, Cuadernos del Observatorio sobre la Desigualdad y la Exclusión Social - SIEMPRO, Cuaderno N° 2.
- KESSLER, G. (1996) "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión" en KONTERLLNIK, I. y JACINTO, C. *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Losada- Unicef.
- KLEIN, E. (1999) *Mercados laborales, estratificación y desigualdades. Una mirada sobre la situación de América latina*. Buenos Aires, Cuadernos del Observatorio sobre la Desigualdad y la Exclusión Social - SIEMPRO, Cuaderno N° 1.
- KLIKSBERG, B. (1998) "Inequidad y crecimiento. Nuevos hallazgos de investigación", exposición en la *Cátedra Pública de Políticas Sociales*. Buenos Aires, SIEMPRO-FLACSO.
- MARTÍNEZ, R. (1999) *Estructura social y estratificación. Reflexiones sobre las desigualdades sociales*, Madrid, Miño y Dávila.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Instituto Nacional de Educación Tecnológica (1998) *Aproximación al mundo del trabajo en EGB 3*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACIÓN (1997) *Contenidos Básicos para la Educación Polimodal*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACIÓN (1998) *Ida y Vuelta Nro. 7*. Buenos Aires.

- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACIÓN (1997) *Actas del Primer Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario"*. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION DE LA NACIÓN (1999) *Programa de videos educativos para EGB 3. Videos 5 y 6*, Buenos Aires.
- MINUJIN, A. (ed.) (1993) *Desigualdad y exclusión. Desafíos para la política social en la Argentina de fin de siglo*, Buenos Aires, Unicef/Losada.
- MINUJIN, A. y KESSLER, G. (1995). *La nueva pobreza*. Buenos Aires, Planeta.
- NEUFELD, M. y THIESTED, J. (comps.) (1999). *De eso no se habla*. EUDEBA, Buenos Aires.
- ONU - PNUD (1997). *Informe sobre desarrollo humano 1997*. Washington D.F. y Nueva York, Ediciones Mundi- Prensa.
- ONU - PNUD (1998). *Informe sobre desarrollo humano 1998*. Washington D.F. y Nueva York, Ediciones Mundi-Prensa.
- PÁGINAS WEB: <http://www.indec.mecon.ar>- <http://www.siempro.org.ar>
- PARAMIO RODRIGO, L. (1998) "Estado de bienestar y ciudadanía", en: Fernández García, Tomás (coordinador), *Estado de Bienestar: perspectivas y límites*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 13-25.
- POLO, F. y GUZMÁN, J. (1996). *Pobreza, medio ambiente y desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- PORTES, A. (1999) "Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna", en: Carpio, J. y Novacovsky, I. *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica - SIEMPRO - FLACSO, pp. 243-266.
- RAINWATER, L. (1996). "Desigualdad y pobreza: una perspectiva comparada", en: VV. AA., *Dilemas del Estado de Bienestar*. Madrid, Fundación Argentaria, pp. 173-201.
- RAWLS, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Harvard University Press.
- REDONDO, P. y THISTED, S.(1999). "Las escuelas en los márgenes" en PUIGGROS, A.: *En los límites de la educación: niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario; Homosapiens.
- REYES MATE, M. (comp.) (1995). *Pensar la igualdad y la diferencia. Una reflexión filosófica*. Madrid, Fundación Argentaria.
- RODGERS, G. (1995). "What is special about a 'social exclusion' approach", en: Rodgers, G., Gore, C., Figueiredo, (comps.). *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*. Geneva, International Institute for Labour Studies, United Nations Development Programme, pp. 43-55.
- ROCKWELL, E. (1986), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en: Rockwell, E y Mercado, R., *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates.*, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- ROSANVALLON, P. (1998). *La nouvelle question sociale. Repensaer l'État-providence*. Saint-Amand, Seuil.
- ROSBACO, I. (1999). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

- SCHUTZ, A. (1974). "La noción de igualdad y la estructura de sentido del mundo social", en: *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu, cap. 11, pp. 210-251.
- SCHUTZ, A. (1974). *Collected papers: Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO AUTÓNOMO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1999). *Pre Diseño Curricular para el Nivel Inicial. Marco General*. Buenos Aires, Dirección General de Currícula.
- SEN, Amartya (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Sobre la desigualdad económica*. Barcelona, Folio.
- SERULNICOFF, A. (1998) "Las familias y sus cambios" en CALVO, S., SERULNICOFF, A., SIEDE, I.: *Retratos de familia en la escuela*; Buenos Aires, Paidós.
- SIEDE, I (1998) "Palabras de familia" en CALVO, S., SERULNICOFF, A., SIEDE, I.: *Retratos de familia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- SIEDE, I. (1997). *Todos y cada uno frente al desafío de los Derechos Humanos*. Buenos Aires, Amnistía Internacional.
- SILVER, H. (1995). "Reconceptualizing social disadvantage: Three paradigms of social exclusion", en: Rodgers, G., Gore, C., Figueiredo, (comps.) *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*. Geneva, International Institute for Labour Studies, United Nations Development Programme, pp. 57-80.
- SPINOZA, B. (1958). *Ética*. México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1904), *Tratado teológico-político*. Madrid, Biblioteca Económica Filosófica Zozay.
- TENTI FANFANI, E. (1992) "La escuela en el círculo vicioso de la pobreza" en MINUJIN, A. (comp.) *Cuesta Abajo*. Buenos Aires, Losada- Unicef.
- TEZANOS, J. (1997) *Tendencias en estratificación y desigualdad social en España. 1997*. Madrid, Grupo de Estudio sobre Tendencias Sociales, Editorial Sistema.
- THOMAS, H. (1997). *La production des exclus*. Paris, Presses Universitaires de France.
- TULLY, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires, Manantial.
- VILLARREAL, J. (1996) *La exclusión social*. Buenos Aires, FLACSO- Norma.
- WINDLER, R. (2000). "De eso no se habla" en: MALAJOVICH, A. *Recorridos didácticos en educación inicial*, Buenos Aires, Paidós.